This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

A propos de ce livre

Ceci est une copie numérique d'un ouvrage conservé depuis des générations dans les rayonnages d'une bibliothèque avant d'être numérisé avec précaution par Google dans le cadre d'un projet visant à permettre aux internautes de découvrir l'ensemble du patrimoine littéraire mondial en ligne.

Ce livre étant relativement ancien, il n'est plus protégé par la loi sur les droits d'auteur et appartient à présent au domaine public. L'expression "appartenir au domaine public" signifie que le livre en question n'a jamais été soumis aux droits d'auteur ou que ses droits légaux sont arrivés à expiration. Les conditions requises pour qu'un livre tombe dans le domaine public peuvent varier d'un pays à l'autre. Les livres libres de droit sont autant de liens avec le passé. Ils sont les témoins de la richesse de notre histoire, de notre patrimoine culturel et de la connaissance humaine et sont trop souvent difficilement accessibles au public.

Les notes de bas de page et autres annotations en marge du texte présentes dans le volume original sont reprises dans ce fichier, comme un souvenir du long chemin parcouru par l'ouvrage depuis la maison d'édition en passant par la bibliothèque pour finalement se retrouver entre vos mains.

Consignes d'utilisation

Google est fier de travailler en partenariat avec des bibliothèques à la numérisation des ouvrages appartenant au domaine public et de les rendre ainsi accessibles à tous. Ces livres sont en effet la propriété de tous et de toutes et nous sommes tout simplement les gardiens de ce patrimoine. Il s'agit toutefois d'un projet coûteux. Par conséquent et en vue de poursuivre la diffusion de ces ressources inépuisables, nous avons pris les dispositions nécessaires afin de prévenir les éventuels abus auxquels pourraient se livrer des sites marchands tiers, notamment en instaurant des contraintes techniques relatives aux requêtes automatisées.

Nous vous demandons également de:

+ *Ne pas utiliser les fichiers à des fins commerciales* Nous avons conçu le programme Google Recherche de Livres à l'usage des particuliers. Nous vous demandons donc d'utiliser uniquement ces fichiers à des fins personnelles. Ils ne sauraient en effet être employés dans un quelconque but commercial.

+ *Ne pas procéder à des requêtes automatisées* N'envoyez aucune requête automatisée quelle qu'elle soit au système Google. Si vous effectuez des recherches concernant les logiciels de traduction, la reconnaissance optique de caractères ou tout autre domaine nécessitant de disposer d'importantes quantités de texte, n'hésitez pas à nous contacter. Nous encourageons pour la réalisation de ce type de travaux l'utilisation des ouvrages et documents appartenant au domaine public et serions heureux de vous être utile.

+ *Ne pas supprimer l'attribution* Le filigrane Google contenu dans chaque fichier est indispensable pour informer les internautes de notre projet et leur permettre d'accéder à davantage de documents par l'intermédiaire du Programme Google Recherche de Livres. Ne le supprimez en aucun cas.

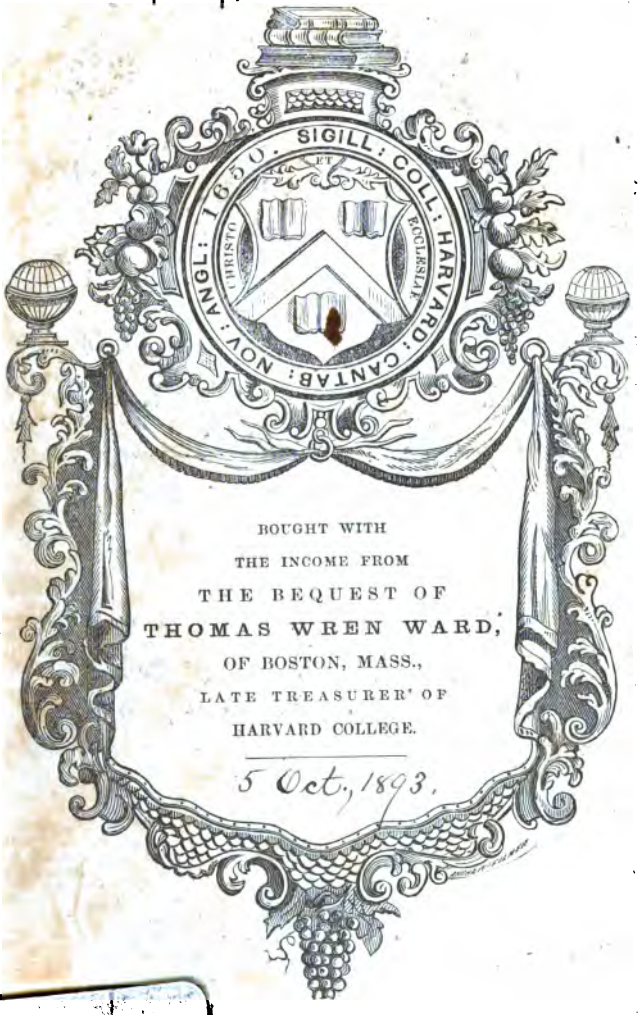
+ *Rester dans la légalité* Quelle que soit l'utilisation que vous comptez faire des fichiers, n'oubliez pas qu'il est de votre responsabilité de veiller à respecter la loi. Si un ouvrage appartient au domaine public américain, n'en déduisez pas pour autant qu'il en va de même dans les autres pays. La durée légale des droits d'auteur d'un livre varie d'un pays à l'autre. Nous ne sommes donc pas en mesure de répertorier les ouvrages dont l'utilisation est autorisée et ceux dont elle ne l'est pas. Ne croyez pas que le simple fait d'afficher un livre sur Google Recherche de Livres signifie que celui-ci peut être utilisé de quelque façon que ce soit dans le monde entier. La condamnation à laquelle vous vous exposeriez en cas de violation des droits d'auteur peut être sévère.

À propos du service Google Recherche de Livres

En favorisant la recherche et l'accès à un nombre croissant de livres disponibles dans de nombreuses langues, dont le français, Google souhaite contribuer à promouvoir la diversité culturelle grâce à Google Recherche de Livres. En effet, le Programme Google Recherche de Livres permet aux internautes de découvrir le patrimoine littéraire mondial, tout en aidant les auteurs et les éditeurs à élargir leur public. Vous pouvez effectuer des recherches en ligne dans le texte intégral de cet ouvrage à l'adresse `http://books.google.com`

Educ
2248
91

b
Educ 2248.91



BOUGHT WITH
THE INCOME FROM
THE BEQUEST OF
THOMAS WREN WARD,
OF BOSTON, MASS.,
LATE TREASURER OF
HARVARD COLLEGE.

5 Oct., 1893.

DE L'ENSEIGNEMENT

DES

LANGUES ANCIENNES

DU MÊME AUTEUR

MÉLANGES DE MYTHOLOGIE ET DE LINGUISTIQUE, 2e édition. 1 vol. in-8, broché. 7 fr. 50

QUELQUES MOTS SUR L'ÉCOLE, 5e édition. 1 vol. in-16, br. 1 fr. 25

QUELQUES MOTS SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE EN FRANCE. 1 vol. in-16. 3 fr. 50

EXCURSIONS PÉDAGOGIQUES, en Allemagne en Belgique et en France, 2e édition augmentée d'une préface. 1 vol. in-16, br. 3 fr. 50

LA RÉFORME DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE : extrait de la *Revue des Deux Mondes* du 1er décembre 1889. 1 vol. in-16, broché. 1 fr.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

DE L'ENSEIGNEMENT

DES

LANGUES ANCIENNES

CONFÉRENCES

Faites aux étudiants en lettres de la Sorbonne

PAR

MICHEL BRÉAL

PARIS

LIBRAIRIE HACHETTE ET Cie

79, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 79

1891

Droits de traduction et de reproduction réservés.

~~VI. 15056~~
Educ 2248.91

LIBRARY

Ward fund.

L'ENSEIGNEMENT

DES

LANGUES ANCIENNES

AVANT-PROPOS

Le système d'instruction d'une nation est une chose qui ne s'improvise pas : il met des siècles à se former. Celui que nous suivons remonte, à travers l'Université impériale de 1808, à Rollin, aux Oratoriens, à Port-Royal, aux Jésuites, à la Renaissance, et de là, par-dessus le moyen âge, dont il a pourtant emprunté certaines choses, aux écoles des rhéteurs anciens, à Quintilien. Il est possible que ce système soit à réformer. Mais ce qui est très sûr, c'est que la réforme demandera un long temps : on peut compter qu'il y a là du travail pour une partie du xxe siècle. Le temps que j'indique ici paraîtra court à

ceux qui ont quelque idée de la lenteur avec laquelle s'opère ce genre d'évolution [1].

On a vite fait de proscrire des exercices, la difficulté commence au moment où il faut les remplacer. D'ordinaire, on les voit continuer leur existence sous une forme plus ou moins dissimulée : ils continuent de prendre le temps de la classe, sans avoir leur ancienne efficacité. C'est que les réformes pédagogiques présentent ce caractère particulier qu'on est obligé d'en confier l'exécution au personnel réformé.

A supposer que les langues anciennes doivent perdre l'importance qu'elles ont eue jusqu'à présent, nous avons lieu de croire que ce grand changement ne sera pas instantané, et que pendant plusieurs générations encore elles feront la base de l'éducation d'une bonne partie de la jeunesse. Le personnel de professeurs qui doit élever la jeunesse française à l'aide du français, de l'allemand, de l'anglais, de l'économie politique, de l'histoire de l'art, de l'histoire des sciences, n'est pas prêt; il n'existe pas encore.

Nous avons intérêt à enseigner le mieux possible ce qui n'est pas encore effacé de nos pro-

1. Voir à ce sujet les remarques de M. Boissier, *la Fin du paganisme.*

grammes. On n'empêche aucun nouveau plan d'éducation de faire ses preuves : mais tout le monde doit désirer que l'enseignement des langues anciennes, aussi longtemps qu'il aura une place dans nos lycées, soit donné avec fruit.

J'ai voulu, pour ma part, y aider. Les pages qui suivent sont la reproduction quelque peu augmentée de conférences faites à la Sorbonne, en 1891, aux futurs professeurs de grec et de latin. J'ai voulu chercher devant eux et avec eux quelles sont les raisons d'être de cet enseignement. On me permettra de citer à ce propos quelques lignes du plus récent défenseur des études classiques, M. Alfred Fouillée : « Notre enseignement classique vit sans connaître ses raisons de vivre. Il en est réduit, comme le héros de certaine fable, à invoquer la coutume et l'usage : « Ce sont, dit-il, leurs lois qui m'ont « de ce logis rendu maître et seigneur ». Quant à expliquer la coutume et l'usage, il en est incapable, et cela dans le pays du monde où il est le plus impossible de maintenir une coutume, une tradition, une loi, sans en donner de bonnes raisons [1]. »

1. *L'Enseignement au point de vue national.*

Ces bonnes raisons, j'ai essayé de les donner. Il m'a fallu en même temps signaler des pratiques contestables, des exagérations, des erreurs qui se sont introduites à la longue, car il en est de l'enseignement comme des arts, comme des lettres : une longue durée amène avec elle des déformations. Le moyen est pris pour le but, l'accessoire devient le principal; le juste sentiment des proportions se perd. Ce n'est pas tout : le changement survenu dans la société ayant modifié les conditions extérieures, on ne s'adresse plus au même public d'élèves; l'utilité relative des diverses branches du savoir n'est plus la même qu'autrefois.

Depuis dix ou douze ans que je siège dans les Conseils de l'Université, j'ai été souvent frappé de la rancune que certaines parties des études classiques ont laissée à des hommes d'ailleurs distingués en leur spécialité. Il ne faisait pas bon défendre devant eux, même en ce qu'ils avaient de légitime, les anciens programmes : les députés du Tiers, en 1789, ne devaient pas avoir plus de ressentiment contre les vestiges des temps féodaux. Il y a là un avertissement pour des esprits réfléchis. Le collège donne en sortant un certificat à ses élèves : mais ceux-ci, à leur tour, par

la mémoire qu'ils en gardent, délivrent un certificat à leurs maîtres.

Faut-il être franc jusqu'au bout? Voici ce que j'ai observé depuis que j'assiste à ces discussions.

Du côté des défenseurs de l'enseignement classique était la tradition, l'autorité des grands noms, la possession d'état, l'expérience acquise. Mais quelques-uns de ces défenseurs ne trouvaient pas le langage qu'il faut pour se faire entendre. S'opiniâtrant sur de petites choses, lâchant prise sur les grandes, ils ont mis à la fois contre eux les partisans et les adversaires des langues anciennes. Sans aucun doute ils en voulaient plus à ceux qui leur demandaient de changer leurs cahiers qu'à ceux qui réclamaient la suppression de leur enseignement.

En rédigeant par écrit ces leçons, j'ai encore devant les yeux l'auditoire très spécial auquel je les adressais. Aussi je préfère leur laisser la forme de causeries : elles ne sont pas faites pour le grand public. Il y a quelque inconvénient à traiter devant le grand public des questions de ce genre, car le lecteur peu au courant a plus vite fait de trouver dans un livre sa propre pensée que celle que l'auteur y a mise. Les malentendus

sont inévitables : j'en ai fait l'expérience à mes dépens. On me permettra de citer à ce sujet un exemple emprunté au passé.

En 1695, quelques membres éminents de l'Université d'Oxford ayant publié, comme un texte grec d'une haute antiquité, les prétendues lettres du tyran Phalaris, le critique et humaniste Bentley en démontra la non-authenticité. L'affaire fit quelque bruit; les éditeurs répliquèrent : le public s'en mêla, si bien que Bentley fut présenté comme un ennemi de l'antiquité, quoiqu'il en fût le partisan convaincu et qu'il eût passé sa vie sur les textes grecs et latins. Tel est le danger de ces sortes de débats quand les spectateurs s'y mêlent. Je me suis quelquefois raconté cette histoire pour me consoler par un illustre exemple, quand je voyais que j'étais mis au nombre des adversaires des études classiques.

On voudra bien excuser les lacunes de ce travail. Je n'ai eu le temps de traiter qu'un petit nombre de points. L'important était d'introduire à la Sorbonne un enseignement de ce genre. Il suffit, dans un lycée, d'un maître inexpérimenté pour compromettre les résultats de toute une série d'années bien employées. J'ai vu des

enfants qui jusque-là parlaient de leurs maîtres avec affection et respect prendre tout à coup en dégoût latin, grec et collège. J'en ai vu se jeter dans des chemins de côté, j'en ai vu partir pour le Sénégal ou le Tonkin en haine des *propositions sous-dépendantes* ou des versions grecques inextricables. Si mes leçons ont pour effet d'aplanir la route et de la débarrasser de quelques broussailles, je ne regretterai ni mon temps ni ma peine.

On dira peut-être que ces conseils arrivent trop tard. Je serais plus disposé à penser qu'ils viennent trop tôt, puisque le relèvement des études classiques, qui se produira certainement si nous voulons continuer de tenir notre rang parmi les nations cultivées, ne se voit pas encore à l'horizon. J'ai toutefois la confiance qu'il ne tardera pas et que les idées exposées ici viennent au bon moment. On commence à sentir la vanité et le danger des systèmes. Des deux côtés, les esprits sont plus modérés, plus accessibles à quelque pacte raisonnable. Nous avons eu nos dix ans de révolutions : un homme résolu, qui, avec l'autorité nécessaire, commencerait la réorganisation, et la poursuivrait par des mesures graduelles, trouverait partout adhésion et con-

cours. C'est une erreur de croire que l'opinion publique réclame de nouveaux bouleversements : elle a plutôt soif de stabilité. Elle intervient un peu au hasard dans les questions d'instruction secondaire, parce qu'elle ne voit pas, sur ce terrain, la direction ferme et l'unité de plan qu'on a cru apercevoir dans d'autres régions de l'enseignement. C'est toujours un grand mal quand les conducteurs attitrés hésitent : tout le monde se juge alors en état de mettre la main au timon. Mais cette anarchie cesserait le jour où l'on verrait notre instruction secondaire renoncer aux constructions systématiques. Il se produirait alors le même fait dont nous avons été récemment témoins à l'occasion du relèvement des universités : à l'accord de toutes les volontés, nous sentirions que nous sommes rentrés dans le grand courant de l'histoire.

PREMIÈRE CONFÉRENCE

POURQUOI APPREND-ON LE LATIN?

Objet de ces entretiens. — État actuel de l'enseignement classique. — Pourquoi apprend-on le latin?

Les maîtres qui prennent pour la première fois la parole devant vous, commencent ordinairement par vous parler de la confiance que le ministre a bien voulu mettre en eux et de la défiance que personnellement ils éprouvent pour leur savoir et leur talent. La défiance pour mon talent et pour mon savoir, je l'ai aussi : je l'ai même, dans le moment présent, au plus haut degré. Mais le nom du ministre, je n'ai pas trop le droit de le mettre en avant, car c'est moi, je l'avoue, qui lui ai demandé spontanément de vous faire ces conférences. Il y a là une contradiction que je vous prie d'excuser et qui a sa

raison d'être dans la nature humaine. De tout temps, les questions d'enseignement m'ont intéressé à un haut degré : j'y ai consacré une bonne partie de ma vie. Plus j'avance en âge, plus j'en découvre les difficultés. Vous voyant entrer dans la carrière dont je parcours les dernières étapes, j'ai éprouvé le désir de vous entretenir. Je veux mettre en commun avec vous mes idées, mes désirs, quelquefois aussi mes incertitudes et mes doutes. Je veux diriger votre réflexion vers ces questions si importantes, sur lesquelles vous n'avez pas seulement le droit, mais le devoir de vous faire une opinion.

Il y a eu un temps où le jeune professeur, en montant dans sa chaire, n'avait pas d'autre soin à prendre que de continuer avec ses élèves les exercices que lui-même il avait appris à pratiquer avec ses maîtres. En ce temps-là, des entretiens comme ceux que je vous propose auraient encore été utiles : cependant, à la rigueur, on pouvait s'en passer. L'Université n'avait pas de pédagogie en forme : mais elle avait des habitudes et des traditions. Comme dans ces familles d'artistes où le métier se transmet de père en fils sans qu'il y ait besoin de leçons *ad hoc*, et où les jeunes s'instruisent en voyant tra-

vailler les anciens, l'enseignement classique se transmettait par la simple succession et le mélange des générations. On avait passé par l'École normale après avoir fait deux ou trois rhétoriques : on connaissait à fond tous les exercices de collège pour s'y être longuement essayé. Il ne restait plus qu'à les montrer à d'autres. Quant à la manière de faire, on avait eu le temps de comparer les maîtres; on s'était, à part soi, choisi ses modèles. Ceux qui ne passaient point par l'École normale n'en avaient pas moins grandi dans le milieu universitaire : ils avaient été maîtres d'études, ils avaient donné des leçons. Il existait d'ailleurs des livres où les choses étaient jusqu'à un certain point préparées d'avance : recueils de thèmes, de versions, de narrations, de discours; annales du concours général; compositions de licence et d'agrégation. L'Université avait donc un ensemble de procédés communs à tout le monde : jusqu'à des secrets de métier, que les anciens repassaient aux jeunes, qu'on se disait en revenant ensemble du lycée ou en allant endosser sa robe au vestiaire.

Tout cela est un peu changé. On ne peut plus guère comparer la pratique des maîtres, car ils ne se ressemblent pas, les uns appartenant aux

idées de l'ancien temps, les autres étant d'une ère plus moderne. Beaucoup de jeunes gens passent du lycée à la Faculté, et de la Faculté dans une chaire de lycée, sans avoir eu le temps de s'imprégner de cette atmosphère scolaire qu'on respirait autrefois sans presque y penser. D'ailleurs, tout est contesté : tout a été mis en question, contredit, nié. Les systèmes les plus opposés sont en présence. Le Conseil supérieur, dont on attend les directions, n'est pas lui-même sans montrer quelque incertitude et quelques variations. Comment un débutant saurait-il du premier coup ce qu'on demande quelquefois en vain aux vétérans? Et cependant il va être tout à l'heure dans une classe : la direction de trente ou quarante enfants sera confiée à sa sagesse. Celui qui essayerait de se dérober sous le couvert de l'obéissance passive, n'y réussirait pas, car ces questions viendront le trouver sous forme de parents inquiets de l'avenir de leurs enfants, sous forme de candidats lui demandant sa voix pour le Conseil supérieur. Elles sont discutées tous les jours dans la presse : il serait singulier de voir tout le monde se préoccuper de l'avenir de l'éducation publique, excepté ceux qui en ont le dépôt et la charge.

Ceci dit, j'entre tout de suite en matière.

J'ai choisi, pour vous entretenir, la partie la plus contestée du programme universitaire, à savoir les langues anciennes. Parmi les deux langues anciennes qu'enseigne le lycée, le grec et le latin, j'insisterai surtout sur le latin, parce qu'il a plus d'importance pour nous et parce qu'il tient dans nos études une plus grande place.

La première question qui se pose est celle-ci : Pourquoi apprend-on le latin? Il est clair que de la réponse à cette question dépend un peu tout le reste. Nous allons donc la traiter d'abord.

Si surprenant que cela puisse nous sembler, il n'y a pas très longtemps qu'on a commencé à se demander : Pourquoi apprend-on le latin? Les études latines ont dans notre pays un long, un très long passé : on peut dire qu'elles sont aussi anciennes que le pays lui-même, car depuis le temps où la jeunesse, durant les dernières années de l'Empire romain, affluait aux écoles de rhétorique de Bordeaux, jusqu'aujourd'hui, on n'a jamais cessé chez nous, à aucune époque, de parler, d'écrire, d'étudier le latin. Mais on ne se demandait pas pourquoi : et c'est là une première observation à retenir. Les choses qui se font si

naturellement ont d'habitude quelque raison d'être profonde : on ne se demande non plus pourquoi il y a un gouvernement, une justice, des lois. Je ne voudrais pas assimiler le latin à ces grandes institutions sociales, mais pendant longtemps *le latin* et *l'instruction*, c'était tout un, l'instruction ne pouvant se donner sans le latin, et la littérature latine, soit sacrée, soit profane, constituant à elle seule à peu près toute l'instruction. Il ne faut donc pas s'étonner si la question d'utilité ne se présentait pas aux esprits : nier la nécessité du latin, c'eût été nier la nécessité de l'enseignement.

Il n'en est plus de même aujourd'hui. Il s'est formé, en dehors des anciens cadres, un tel ensemble de sciences, et à côté des littératures antiques les littératures modernes ont pris un tel développement, que de bons esprits ont pu croire que le moment était venu de renoncer à ce legs du passé et d'alléger, au moyen de ces sacrifices, l'éducation de la jeunesse. C'est une opinion dont vous trouvez tous les jours l'expression dans les conversations, dans les journaux et dans les livres. Mais je crois que ceux qui parlent ainsi ne se rendent pas compte de la quantité de liens qui joignent le présent

d'une nation à son passé : les uns matériels et manifestes, les autres moins apparents, mais formant par leur nombre la plus solide des attaches. Je me contenterai de les rappeler brièvement, car tous ces points, à mesure que je vous les énumérerai, vous paraîtront bien connus. On éprouve quelque honte à développer des vérités trop évidentes. Veuillez donc considérer ce qui suit, non comme une exposition en forme, mais comme un sommaire ou une série de têtes de chapitre.

En premier lieu, le français, sauf un mince alliage celtique et germanique sans grande importance, est sorti tout entier du latin. Les mots dont nous nous servons ont leurs origines en latin; les causes de la grammaire française sont en dehors du français, elles sont dans la langue latine. Ceux qui essayent, comme on l'a fait longtemps dans l'enseignement primaire, d'expliquer la grammaire française sans la lumière du latin, errent dans les ténèbres et aboutissent à des non-sens. Pour créer des mots nouveaux, nous recourons constamment au latin : non seulement les mots scientifiques, mais les mots de la langue courante. Les vocables français, en quelque sorte émoussés et usés, ne donnent que de rares

dérivés. Pour avoir des boutures, il faut aller au latin. Vous pouvez faire, à ce sujet, une contre-épreuve assez convaincante. Si vous examinez la langue de nos poètes et de nos romanciers les plus modernes, vous verrez qu'ils s'y approvisionnent presque uniquement : le lecteur qui n'a pas fait d'études savantes ne doit pas les comprendre.

Notre langue, au point de vue de la syntaxe, avait jusqu'à présent une réputation de clarté : mais elle courrait risque de la compromettre et de se défigurer peu à peu si elle ne restait pas en contact avec l'idiome logique et clair dont elle est issue. Aujourd'hui surtout que les langues modernes sont plus près de nous et pénètrent chez nous avec plus de facilité, il est important de ne pas nous exposer à des influences étrangères sans y mettre quelque contrepoids. Je ne veux pas dire que l'allemand et l'anglais ne soient pas des langues claires : mais le mal est que le français, quand il les imite, cesse de l'être.

De son côté, notre littérature a ses principales attaches dans l'antiquité. Les littératures grecque et latine sont des littératures de peuples jeunes, et pour ce motif elles sont de perpétuelles sources de

renouvellement. Pour la même raison, elles conviennent beaucoup mieux à la jeunesse que celles des peuples modernes, dont la vie est trop compliquée, dont les idées et les sentiments sont trop raffinés. Aussi voyons-nous toutes les nations modernes chercher leurs modèles dans l'antiquité. Si nous voulions y renoncer, nous cesserions bientôt de comprendre nos propres classiques. A qui ne connaît point Sophocle ni Euripide, certaines qualités de Racine échapperont toujours. Nous ne comprendrions pas davantage ce qu'il y a de meilleur dans les littératures étrangères. L'*Iphigénie* de Goethe n'est pleinement sentie que par celui qui, dans les vers du poète moderne, perçoit un écho de la tragédie grecque.

Les partisans les plus convaincus des études latines se trouvent parmi les représentants du droit, non pas seulement à cause du droit romain, ni des termes techniques sans nombre et des formules et axiomes dont la langue juridique est semée, mais à cause de l'esprit qui a inspiré nos lois et qui est l'esprit de l'antiquité. En dépit de la distance des siècles, nous sommes plus près de Rome et de la Grèce que du moyen âge : pour bien comprendre les principes de notre législa-

tion moderne, pour en saisir la filière, il faut remonter jusqu'à Rome. Toutes les traditions, tous les textes conduisent de ce côté. On reproche déjà au Code civil d'avoir élevé un mur entre nous et notre passé. Le jour où le droit romain cesserait d'être étudié, nous serions un peuple sans aïeux.

Ce ne serait pas une chose indifférente pour une nation de renoncer à l'intelligence de la langue où sont rédigés ses livres de religion et de liturgie. Elle tomberait du coup à un niveau intellectuel notablement inférieur. L'objection tirée des femmes et des enfants n'a pas de valeur, car femmes et enfants ont près d'eux le moyen d'obtenir les explications nécessaires : il n'en serait plus de même dans une société où tous seraient d'une ignorance égale. L'affaiblissement de la foi, qui a été allégué comme une raison de se désintéresser de cette étude, serait plutôt, en se mettant au point de vue des adversaires de la religion, une raison d'y persévérer. Mais si nous nous plaçons à un point de vue plus élevé, nous avons pour nous l'exemple de tous les peuples qui ont une littérature sacrée. Je ne recommanderais pas le latin pour l'instruction des jeunes Arabes : mais je vois qu'ils ont des

écoles où l'on enseigne le Koran. Je ne connais pas une seule nation ayant des livres religieux, qui ne tienne à honneur d'en garder l'intelligence.

Il existe en morale des vérités qu'on n'a pas eu besoin d'exprimer deux fois : elles ont trouvé, il y a des siècles, une expression définitive qui dispense d'y revenir ; elles sont supposées présentes à tous les esprits. Elles ressemblent à certains principes élémentaires de conduite qu'il serait inutile et presque offensant de rappeler. Tous ces lieux communs de la sagesse antique, sur la sainteté du devoir, sur le mépris des biens fortuits, sur l'amour de la patrie, sur l'idée de liberté, sur l'obligation de rapporter notre conduite au bien public, tout cet arrière-plan de morale, de civisme et d'honneur ne se retrouve pas chez les écrivains modernes, précisément parce qu'il est chez les anciens, et qu'on a cru avec raison ne point devoir y revenir. L'humanité a continué de bâtir sur ces premières assises. Il n'est pas nécessaire d'être un grand latiniste pour profiter de ces enseignements qui sont répandus à toutes les pages de la littérature latine et grecque, et qui se résument dans quelques maximes, comme elles se personnifient dans certains caractères antiques élevés à l'état

de types : mais encore faut-il pouvoir s'y reporter. Il y a à ce sujet une jolie comparaison chez un auteur de la Renaissance : les enfants imprègnent leur esprit d'idées grandes et élevées tout en ne songeant qu'à apprendre les langues anciennes, comme ceux qui se promènent au soleil prennent sans y penser des couleurs et de la santé. Certaines pages de Sénèque et de Platon font partie du capital inaliénable de l'humanité; nous diminuerions notre réserve en force morale si nous voulions en frustrer nos enfants.

Je pourrais encore continuer, énumérant une à une toutes les fibres par lesquelles les générations nouvelles tiennent à l'antiquité. Mais ce qui vient d'être dit est suffisant, puisque nous avons nommé les formes supérieures de la vie intellectuelle [1]. Se détacher du passé est une tentative que personne, qu'aucun pouvoir public, qu'aucun éducateur n'a encore osé réaliser dans la pratique. Il faut donc croire que la chose est plus difficile qu'on ne le suppose. Comenius, Basedow, en ont donné la théorie : mais arrivés à l'exécution, ils sont retournés aux méthodes et

1. Nous laissons de côté à dessein tout un ordre d'arguments de nature pédagogique. Nous y viendrons dans la suite.

aux maîtres dont ils venaient de médire. Ces liens ne deviennent complètement sensibles qu'au moment où nous essayons de les rompre. C'est la raison pour laquelle l'enseignement dit *spécial* ou *français* a tant de peine à se constituer et fatigue l'enseignement classique de ses agitations. « Les novateurs, dit M. Frary, qui ont voulu se passer du latin, n'ont pas su le remplacer; sur les ruines du temple consacré aux muses romaines, ils n'ont jamais construit qu'une école primaire plus ou moins agrandie, bien ou mal déguisée. »

On a l'habitude de donner le nom d'américanisme à une éducation qui ne tient nul compte du passé : mais le nom a cessé d'être juste, car les Américains, sentant la lacune de leur système d'instruction, ont aujourd'hui des collèges latins et des universités sur le modèle de la vieille Europe. Les Grecs, dit-on encore, sont devenus nos maîtres sans s'être formés eux-mêmes sur aucun ancien modèle : on oublie qu'ils avaient leur antiquité dans l'épopée, de même que les Romains avaient essayé de s'en donner une dans leurs anciens textes de lois et dans leurs vieux poètes.

Je ne prétends pas qu'à tout jamais l'humanité

soit tenue de marcher dans les mêmes voies : mais de toutes les choses qui changent lentement en ce monde, un système d'éducation est celle qui demande le plus de temps. Si nous voulons constituer une instruction nouvelle, il faut renouveler la trame fil par fil, remplacer ce qui existe petit à petit, sans rupture ni violence. L'entreprise est possible sans doute, mais les premiers efforts ont à peine été tentés, et c'est encore en prenant exemple sur les méthodes classiques, en les gardant comme modèle, qu'on pourra avec le temps espérer de la conduire à bonne fin.

DEUXIÈME CONFÉRENCE

L'ÉTUDE DU LATIN DANS LE PASSÉ

L'étude du latin au moyen âge. — La Renaissance. — Le XVIIe siècle.

Je voudrais aujourd'hui remonter avec vous dans le passé, et décrire autant que cela est possible sans dépasser les limites d'une heure, les caractères qu'a eus successivement l'étude du latin aux différentes époques de notre histoire, au XIIe siècle, au XVIe, au XVIIe, au XVIIIe, pour voir enfin celui qu'il a eu ou qu'il devrait avoir de nos jours [1].

1. Dans les pages qui suivent nous avons eu pour guide un livre plein de faits et d'idées : *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart,* par le D^r Fr. Paulsen. Cet ouvrage a surtout en vue l'Allemagne : mais les points de comparaison avec la France sont nombreux.

Dans ce long espace nous distinguerons trois périodes principales, qui répondent à trois façons différentes de concevoir les études anciennes : le moyen âge, la Renaissance, et une troisième période dont le point de départ peut être placé vers le dernier tiers du XVIIIe siècle, et qui n'a pas encore reçu de nom définitif.

I

Au moyen âge, comme vous le savez, le latin est le grand moyen de communication entre les nations de l'Europe, et à l'intérieur d'une seule nation, il est la langue qui sert à tous les objets élevés de la vie. Ce latin-là, quand il en est question, nous avons aujourd'hui l'habitude de l'accompagner de quelque épithète désobligeante : nous disons que c'est un latin barbare, nous l'appelons le bas latin. Barbare, si l'on veut : mais il avait une grande qualité, c'est qu'il était vivant. A cette époque, on apprenait le latin comme nous apprenons actuellement l'anglais ou l'allemand : on se servait à cet effet de listes de mots qui étaient destinées à être sues par cœur, de ces listes que les érudits recherchent aujourd'hui

dans les manuscrits parce que les mots latins sont souvent accompagnés de leur traduction interlinéaire en vieux français, en vieil allemand, en irlandais. On apprenait par cœur des dialogues correspondant aux différentes situations de la vie comme il s'en compose encore de nos jours. On avait, en outre, quantité d'ouvrages aux titres un peu bizarres, tels que le *Florista*, le *Modista*, la *Gemma gemmarum*, le *Grécisme* d'Evrard de Béthune, et surtout le *Doctrinal* d'Alexandre de Villedieu, qui étaient comme des encyclopédies du latin. Enfin on se mettait dans la tête force sentences de toute espèce, particulièrement celles qui avaient cours sous le nom de Caton [1]. Grâce à une étude prolongée pendant une longue série d'années, on arrivait à manier le latin, non seulement par écrit, mais de vive voix. Il le fallait, car pour les sujets un peu abstraits la langue vulgaire faisait défaut, et la nécessité du latin s'imposait [2].

1. Il s'agit d'un Dionysius Caton qui vivait au IIIe ou IVe siècle après J.-C.

2. Il était défendu dans les écoles d'employer la langue vulgaire. En parlant du moine Ekkehard II, de Saint-Gall, un historien dit : *Juventutem ita regebat, ut præter pusiones quosdam lingua vernacula nemo uteretur.* — Chose curieuse et qui montre bien la persistance de tout ce qui touche au monde scolaire. Cette défense s'est maintenue

Si je ne me trompe, nous sommes quelque peu injustes pour tout ce grand travail. Nous reprochons aux docteurs du XIIIe siècle d'avoir employé des termes que Cicéron n'aurait pas compris : mais ils ne s'adressaient pas à Cicéron; ils s'adressaient à leurs contemporains. Pour nommer des objets inconnus des anciens, force était bien de créer des vocables nouveaux, si l'on ne voulait pas vivre éternellement dans la périphrase. Un règlement de l'Université de Paris, de 1280, sur la tenue et le costume des professeurs, leur défend de porter *sotulares laqueatos*[1]. L'expression peut, au premier abord, nous dérouter; mais elle n'a, au fond, rien que de naturel : il s'agit de *souliers lacés*. Comment aurait-on dit autrement?... Pour prendre quelque chose de plus relevé, ces termes *essentia*, *existentia*, *quantitas*, *qualitas*, *identitas*, dont toutes les langues modernes ont hérité, nous viennent des écoles du XIIe et du XIIIe siècle : c'est pure ingratitude de les leur reprocher. Un savant de mes amis, qui passe sa vie à étudier le moyen

à travers les siècles et elle existait encore dans les collèges des Oratoriens et des Jésuites au commencement du siècle dernier.

1. *Cartulaire de l'université de Paris*, I, p. 586.

âge et à en médire, me citait avec indignation ces deux mots : *sentimentum caritatis*, qu'il venait de trouver dans un texte. Il est vrai qu'ils n'ont rien de classique : mais si le *sentiment de la charité*, comme cela en a tout l'air, a été d'abord nommé dans cette langue, n'est-il pas injuste, par amour du latin de l'antiquité, d'en faire un reproche au bas latin?

Comment ces subtils dialecticiens, qui passaient leur vie à raisonner sur la forme et la substance, auraient-ils pu se borner au latin du temps de César? ce n'est pas avec le *nescio quid* ou le *ut ita dicam* du *De officiis* qu'on aurait pu, par exemple, établir une comparaison entre le système philosophique de Duns Scott et celui de saint Thomas. Par une rencontre curieuse, et qui prouve que cette langue n'était pas tant à mépriser, nous voyons en ce moment lancer le projet de rétablir le latin comme langue universelle internationale. Ce projet, parti d'Oxford, et qui a pour organe un journal rédigé en latin, le *Phœnix*, ne vise pas le latin classique, mais un latin moderne, où l'on dira, par exemple : *unio postalis universalis*. Nous n'avons (pour le dire en passant) aucune raison de nous opposer à la diffusion d'une langue de cette sorte : si elle

était adoptée, la majorité de nos compatriotes la saurait plus vite qu'elle ne saura l'anglais ou le volapük, sans compter qu'au bout d'un certain nombre d'années, ce latin aurait toute chance de devenir du français.

Le moyen âge ne lisait pas les anciens pour y chercher des modèles de style : ce qui l'intéressait, c'était le contenu, c'était le savoir qu'il en voulait retirer. Parmi les anciens, il ne s'adressait pas exclusivement, ni même de préférence, aux grands écrivains : quoiqu'on ait toujours connu Cicéron, Tite-Live, Sénèque, Virgile, Lucain, il étudiait surtout les auteurs plus récents, comme Orose, Valère Maxime, Isidore de Séville, Boèce, les Pères de l'Église, et surtout les traductions d'Aristote.

Un long usage avait approprié le latin du moyen âge aux matières qu'on avait l'habitude de traiter. Je ne veux pas dire qu'à force de le manier comme une langue vivante on ne soit pas arrivé à prendre avec lui des libertés un peu grandes. Il y a des distinctions à faire entre le latin du XIIe siècle, qui a sa correction et sa pureté relatives, et celui du XVe, qui est parfois trop calqué sur le parler de tous les jours. Lors du siège d'Orléans par les Anglais, en 1429, les bourgeois

d'Orléans envoient un écuyer aux habitants de Toulouse pour leur demander du secours : les notables de la ville se réunissent, délibèrent; nous avons le compte rendu de leurs votes. C'est le latin sous sa forme la plus altérée. Finalement le conseil est d'avis : *non detur aliquid, quia villa non habet de quibus*. Un peu plus tard, en apprenant les faits merveilleux de Jeanne d'Arc, le conseil change d'avis : *attentis dictis miraculis succurratur de IIII vel VI cargiis pulveris*. Même langage en Allemagne. S'il faut en croire Ulric de Hutten, les maîtres ès arts de Cologne disputaient pour décider si un nouveau candidat à recevoir devait s'appeler : *magistrandus noster* ou *magister nostrandus*. On comprend qu'arrivé à ce point de décomposition, le latin du moyen âge ait inspiré de la répulsion à la génération lettrée qui allait suivre. Mais il avait durant trois siècles suffi à l'activité d'intelligences très aiguisées, et il n'était même pas resté rebelle à l'expression colorée des mouvements de l'âme, comme le prouvent certains chants de l'Église.

Avant d'aller plus loin, arrêtons-nous un instant pour voir ce que notre enseignement secondaire doit au moyen âge.

Il lui en reste peu de chose. Ce n'est pas que

le moyen âge ait disparu si vite : encore au temps de Molière, le latin s'apprenait dans des manuels assez semblables à ceux du XIVe siècle. Vous vous rappelez Sganarelle dans le *Médecin malgré lui* : *Deus sanctus, estne oratio latina? — Etiam. — Quare? — Quia substantivo adjectivum concordat in genere, numero et casu.* C'est la grammaire latine de Despautères, laquelle, quoique rédigée vers la fin du XVe siècle, est composée sur des modèles plus anciens : au XVIIe siècle, elle s'enseignait couramment dans les petites écoles. Vous vous souvenez aussi de la cérémonie du *Malade imaginaire* : *Savantissimi doctores....* C'est le latin quelque peu chargé des soutenances de doctorat, soutenances dont on pouvait se donner le spectacle à la Sorbonne.

Il existe un livre qui appartient, non par la date, mais par l'esprit, à la méthode du XIVe siècle, et que les hommes de mon temps ont encore appris par cœur : je veux parler du *Jardin des Racines grecques*. Quoique composé au XVIIe siècle, cet ouvrage, où les mots sont alignés en ordre alphabétique, sans égard à la forme ni au sens, et où la rime est la seule façon de venir au secours de la mémoire, nous représente le pur esprit du moyen âge. Lancelot l'aura sans doute

rédigé sur le modèle des livres qu'il avait lui-même eus entre les mains dans sa jeunesse. En pédagogie — vous le verrez — les choses durent très longtemps : les défenses et les ordres venus d'en haut n'y font pas beaucoup, car les professeurs (si vous voulez excuser la familiarité de cette image) ne se remettent pas sur la forme comme les chapeaux ; ils ont leurs idées et leurs habitudes, dont ils peuvent vouloir se défaire à certains moments, mais auxquelles ils ne tardent pas à revenir.

Notre enseignement grammatical a gardé quelques théories chères au moyen âge : il les a même développées et amplifiées. Nous avons tous été élevés dans la notion du *complément* : complément direct et complément indirect, complément circonstanciel et complément d'attribution, il n'est question que de cela dans nos manuels. C'est l'empreinte que la logique a laissée sur la grammaire. Tout est rapporté à la proposition : les mots n'existent point pour eux-mêmes ; ils sont régis par quelque autre mot et à leur tour ils en régissent un autre. Il y a là un effort d'analyse qui n'est pas sans valeur, mais qui, pratiqué avec excès, donne à l'étude du langage des dehors trop scolastiques.

Il y aurait pourtant quelque chose à apprendre du moyen âge. Malgré l'étrangeté des doctrines et des livres, malgré la barbarie des locutions, le latin se transmettait dans des conditions plus naturelles qu'aujourd'hui. Il servait à l'expression de toutes les idées, qu'elles fussent élevées ou familières, grandes ou petites : c'était une langue qu'on apprenait, avec l'intention, non de s'en faire seulement une parure dans les grandes circonstances, mais d'être prêt à s'en servir à tout moment. De là, dans les écoles, quelque chose de plus vivant et de plus libre. On n'apprend vraiment une langue qu'à cette condition. Nos maîtres, très attentifs à la pureté des expressions, très occupés de comparer le latin au français pour en montrer les différences, enchaînent l'écolier dès la première heure par la peur des fautes qu'il peut commettre. Il est possible que par cette méthode on développe chez lui la faculté de l'attention et de la réflexion : mais ce n'est pas le moyen de lui donner l'instinct et le sentiment de la langue. On sait des règles, mais on écrit et on lit difficilement. Le public, qui juge des choses sur les apparences, et pour qui le profit intellectuel reste lettre close, finit par se demander si c'est la peine d'employer tant d'an-

nées pour un résultat qui ne se voit pas. Outre les règles, ce que nos élèves savent du latin, ce sont surtout les élégances. Mais il n'y a pas de vraie élégance sans le naturel et sans la solidité. En se bornant à une certaine somme d'expressions choisies, on se réduit à un trop mince bagage. Une méthode plus pratique et moins timorée, voilà ce que — toutes réserves faites contre la barbarie et contre le néologisme — nous pourrions encore emprunter utilement aux contemporains de Pierre Hélie et de Jean de Garlande.

II

La Renaissance — la seconde des périodes que nous avons distinguées — prend le contre-pied du moyen âge, pour lequel elle n'a pas assez de dédain et de railleries. En philosophie, en théologie, en jurisprudence, en littérature, elle repousse tout ce que le moyen âge avait estimé et aimé. Il n'est donc pas étonnant que sur le point qui nous occupe elle ait également suivi des voies différentes. Ayant retrouvé la vraie antiquité, l'antiquité grecque en même temps que la latine, elle ne veut plus connaître autre chose.

Elle est saturée de gloses et de manuels. *Facessant*, dit Melanchthon, *jam tot frigidæ glossulæ, concordantiæ, discordantiæ, et si quæ sunt aliæ ingenii remoræ!* Y a-t-il pire fléau? *Quæ sævior pestis esse potest?* Ce sont des maîtres d'ignorance, *inscitiæ magistri*. Il faut aller aux sources, cultiver les anciens Latins, s'attacher aux Grecs, sans lesquels on ne saurait profiter de la littérature latine. *Sapere audete, veteres Latinos colite, Græcos amplexamini, sine quibus Latina tractari recte nequeunt*. Il faut étudier les choses, non l'ombre des choses, pour ne pas retomber dans l'erreur d'Ixion, qui, croyant s'unir à Junon, n'avait embrassé qu'un nuage. — Nous verrons à toutes les époques reparaître la même exhortation, qu'il faut laisser là les mots et s'attacher aux choses; on retournera le reproche plus tard, et avec autant de raison, contre le savoir de la Renaissance : c'est que le verbalisme est toujours aux aguets, prêt à se saisir de tout enseignement qui se complaît en lui-même. C'est l'histoire de l'instruction en général, et c'est, si nous n'y prenons garde, notre histoire à chacun de nous en particulier.

Non seulement on voulait connaître la vraie antiquité, mais on avait la prétention de l'égaler

et de la continuer, en rayant de l'histoire, comme non avenus, les siècles d'ignorance qui venaient de finir [1]. Quand les latinistes de la Renaissance se traitent l'un l'autre de Virgile moderne, d'Ovide chrétien, d'Horace allemand, ce ne sont pas de purs compliments qu'ils s'adressent en manière de politesse : ils croient véritablement que la littérature antique va refleurir. Voici, à titre de spécimen, puisque aussi bien nous traitons du latin, un billet d'Érasme (19 octobre 1519) à un poète d'Erfurt nommé Eobanus Hessus, qui avait composé des Héroïdes chrétiennes, où l'on voit la sainte Vierge s'entretenir avec Dieu le Père et Marie-Madeleine avec Jésus-Christ :

Jam arbitrabar mihi probe cognitam Germaniam, et quicquid esset insignium ingeniorum, pervestigatum : adamabam ingenium Beati Rhenani, exosculabar indolem Philippi Melanchthonis, suspiciebam Capnionis majestatem, capiebar Hutteni deliciis, et ecce de repente Hessus quod antehac in singulis vel amabam vel mirabar, unus universum exhibuit : quid enim aliud Heroides tuæ quam Christianum Ovidium referunt? cui vel in oratione soluta contingit ea feli-

1. *Explodere barbariem et restituere linguæ latinæ puritatem* sont les deux propos qui reviennent constamment. Ce fut le temps aussi où, corrigeant au moyen des inscriptions l'écriture gothique, on rendit leur véritable aspect aux caractères de l'alphabet.

citas, quæ tibi in omni carminis genere? Eloquentiam æquat eruditio, et utrumque decorat Christiana pietas. Jam in oratione prosa talis es, ut alienus a carmine videri possis. O venam ingenii vere auream! Nec a stilo mores abhorrent, quibus nihil candidius, nihil simplicius, nihil potest esse purius. Rara avis, eximia doctrina sine supercilio....

Disons entre parenthèses que ces derniers compliments sont bien peu mérités : Eobanus Hessus était une sorte de poète errant, buveur, débauché et dissipateur, offrant ses vers à qui voulait les payer. Il ne se tint pas de joie en recevant cette épître. Être loué par Érasme!

Quo laudari (sit gratia ficto)
Juppiter ore velit!

Une sorte d'enthousiasme savant avait fait tourner toutes les têtes : on était avide d'éloquence latine et de poésie latine. En 1529, un directeur du gymnase de la Haye (nous dirions un proviseur), Guillaume Gnapheus, s'indignant de ce que son siècle avait ses Cicéron et ses Tite-Live, ses Virgile et ses Démosthène, mais qu'il n'eût pas encore ses Ménandre et ses Térence, tente de combler la lacune, et écrit une comédie intitulée *Acolastus*, dont le sujet est l'histoire de l'enfant prodigue. La liste des per-

sonnages suffit pour donner une idée de la pièce. On trouve à côté d'Acolastus, l'enfant prodigue, un parasite Pamphagus, un confident Eubulus, un leno du nom de Sannio, une courtisane Laïs, un paysan Chrèmès, etc. La langue d'ailleurs est excellente. Térence ne l'aurait pas désavouée : il l'aurait plutôt reconnue comme sienne.

Mais c'est le discours latin qui est le morceau capital. Il fut de mode dans les cours d'entretenir des orateurs — *oratores* — pour prononcer, dans les occasions importantes, des harangues en latin. Lors d'une réunion de souverains qui eut lieu à Vienne en 1515, et à laquelle assistaient vingt-deux personnages princiers, on entendit vingt-deux morceaux d'éloquence latine récités par dix-huit professeurs ou orateurs. Il n'y avait pas de belle fête, soit mariage, soit enterrement, soit réception de princes, sans discours latin. L'usage s'en est depuis perdu dans la vie ordinaire, mais il s'est conservé dans le monde de l'enseignement. On sait que la Sorbonne y est restée longtemps fidèle. Encore aujourd'hui, beaucoup d'universités allemandes possèdent un professeur d'éloquence chargé de rédiger et de prononcer dans les grands jours les allocutions latines. L'historien italien Villari

dit que le discours latin, au XVIe siècle, tenait à peu près la place que tient la musique aujourd'hui. Comme on a de la musique aux distributions des prix, c'est peut-être pour cela que le discours latin a disparu.

Vous voyez la différence avec le moyen âge. Le latin devient chose d'apparat. La forme prend une importance qu'elle n'avait pas jusque-là; même la correspondance se fait œuvre littéraire. Mais cette *Renaissance* eut un effet bien imprévu. Du jour où il fut entendu que le seul bon latin était le latin classique, le latin devint une langue morte [1]. Une ligne de démarcation beaucoup plus apparente et plus tranchée s'établit entre lettrés et ignorants.

Cependant, vers la fin du XVIe siècle, l'enthousiasme des premiers jours se calma peu à peu. On reconnut que les lettres latines avaient de

1. Je trouve la même remarque chez Ch. Thurot : « La Renaissance, qui voulait réformer et régénérer le latin en remontant à l'antiquité classique, a coupé précisément par là tous les liens par lesquels il tenait aux âmes et aux esprits; comme une langue ne vit que par la communication intime avec les idées et les sentiments de ceux qui l'emploient, le latin a ainsi perdu sa vie propre et est devenu en réalité une langue morte. En effet, c'est juste à ce même moment que les langues vulgaires ont pris dans l'expression des idées une place qu'elles n'avaient pas eue jusque-là. » (*Histoire des doctrines grammaticales au moyen âge*, p. 504.)

moins en moins leur place dans les affaires de ce monde, en face des littératures modernes, italienne, française, anglaise, qui grandissaient alors, et qui se developpaient précisément sous l'influence des études latines et grecques. Mais l'impulsion donnée subsista dans les écoles, car il est naturel que l'enseignement marche d'un pas moins accéléré que la vie du dehors. Le XVIIe siècle ne fait pas autrement que le XVIe. On continue d'écrire en latin au collège. Les maîtres de la jeunesse, clercs ou laïcs, soit souvenir de l'âge précédent, soit attachement à des exercices où ils avaient brillé eux-mêmes, continuent de prómettre, en échange du latin, réputation et honneurs à leurs élèves. Il faut d'ailleurs considérer que ces élèves, se destinant pour la plupart soit à l'Église, soit aux charges judiciaires, devaient dans la suite de leur vie rester plus ou moins en contact avec l'antiquité sacrée ou profane.

Laissez-moi vous citer quelques jolis vers de Santeuil, qui nous le montrent, à Sainte-Barbe, fondant sur la poésie latine l'espoir de sa gloire future :

Nos pueri fuimus; tunc pulchro laudis amore,
Omnia præclaro tentabam scribere versu.

Plaudebant juvenes, mihi non minus ipse placebam,
Et me grandiloquis jam tum miscere poetis
Stultus ego audebam, et cælum tetigisse videbar.
Addiderant animos, dum laudant multa, magistri :
Non illos mendisque scatens crudumque pigebat
Ad cælum vultu simulato attollere carmen,
Spondebantque omnes me magnum in nomen iturum.
Credulus, ah! nimium, per carmina quærere famam
Incepi; at vatem sine nomine fama reliquit.

Ceci nous fait assister au déclin et à l'arrière-saison de la Renaissance. Les signes d'un temps nouveau commencent à se montrer. La littérature française est arrivée à sa période d'éclat. Le savant qui affecte d'écrire en latin ne tardera pas à s'appeler le pédant, et ce que le XVIIe siècle redoute par-dessus tout, c'est le soupçon de pédanterie. Perrot d'Ablancourt, en présentant au public une de ses traductions, dit qu'il a retranché les citations d'Homère, « qui ne seraient maintenant que pédanteries » : car il s'agit « de galanterie, et non pas d'érudition... ».

Si maintenant nous nous demandons pour cette époque, comme nous l'avons fait pour le moyen âge, ce que nos études en ont gardé, la réponse se présente d'elle-même. Les vers latins et le discours latin, comme on les pratiquait encore dans nos collèges il y a vingt ans, ont tiré de là leur origine. Les maîtres de l'Université se sont quel-

quefois attachés à expliquer notre système scolaire comme un tout savamment combiné et où chaque partie avait été introduite après mûre réflexion. Il n'en est pas tout à fait ainsi, et c'est plutôt par l'histoire qu'il faut trouver la raison d'être de cet agencement. Je me hâte d'ajouter que ceci n'est pas absolument une critique : en fait d'instruction, nous avons appris qu'il faut se défier des programmes d'ensemble composés dans le cabinet.

Les maîtres de Port-Royal, en rédigeant en français leurs livres de grammaire et de logique, firent une chose favorable à la clarté de l'exposition, mais, sans le vouloir, augmentèrent l'éloignement où le latin se retirait de plus en plus. C'est à partir de ce moment qu'une doctrine nouvelle se fait jour, doctrine inconnue aux âges précédents, mais doctrine juste et vraie en ses traits essentiels; d'autant plus vraie et plus juste qu'elle ne sortit point de la tête des théoriciens, mais qu'elle fut suggérée par l'expérience.

L'étude des langues anciennes — telle est cette doctrine — procure un genre de profit particulier, qui est la formation de l'esprit. Transporter une pensée, un raisonnement, une descrip-

tion, d'une langue dans une autre, c'est obliger l'intelligence à se bien rendre compte de la valeur des mots, de l'enchaînement des idées, c'est lui imposer un travail de transposition qui ne peut manquer de lui donner vigueur et souplesse. C'est déjà ce que dit Rollin. « Il n'en est pas de la traduction comme de la copie d'un tableau, où le copiste s'assujettit à suivre les traits, les couleurs, les proportions, les contours, les attitudes de l'original qu'il imite. Cela est tout différent.... Il faut trouver ce juste milieu qui, s'écartant également et d'une contrainte servile et d'une liberté excessive, exprime fidèlement toutes les pensées, mais songe moins à rendre le nombre que la valeur des mots. »

Rapprochons tout de suite quelques lignes d'un écrivain contemporain : « Quand un de nos enfants lit un texte français, à moins qu'il n'ait des facultés de réflexion très rares, son esprit est emporté par le sens général, il glisse sur les détails et sur les nuances.... Le thème et la version obligent à peser chaque mot, à en préciser la valeur, à en chercher l'équivalent; il faut, en outre, relever tous les rapports des idées entre elles, des mots entre eux, deviner le sens caché du texte; enfin il faut transposer le tout d'une

langue dans une autre différente.... Le résultat, c'est qu'on a fait pour son propre compte le travail du penseur et de l'écrivain.... C'est une œuvre d'art qu'il a fallu reproduire.... La lecture cursive des ouvrages écrits dans la langue maternelle ressemble à une promenade dans un musée; la traduction d'une langue dans l'autre ressemble à la copie d'un tableau : l'une fait des amateurs, l'autre des artistes [1]. »

Nous aurons plus tard l'occasion d'examiner en détail cette doctrine, dont, je le répète, je suis loin de contester la vérité. Mais il faut convenir que cette manière un peu abstraite de présenter les choses n'était guère de nature à frapper l'opinion du dehors. Quelques hommes éminents dans l'étude de l'antiquité, capables d'en renouveler la connaissance, comme la France en avait produit au XVIe siècle, ou comme l'Allemagne en allait produire bientôt, un Scaliger, un Winckelmann, auraient plus fait pour la considération des études classiques que ces arguments peu accessibles à la foule. Le collège, qui a raison de défendre ses maximes et ses pratiques, se trompe quand il croit pouvoir dédaigner tout le reste.

1. Alfred Fouillée, *l'Enseignement au point de vue national.*

Les découvertes de la science lui sont plus utiles qu'il ne suppose.

La parole, au XVIIIe siècle, est aux adversaires. Il suffit de nommer l'abbé de Saint-Pierre, Condillac, Rousseau. Ce dernier, dans son *Émile*, semble ignorer l'existence d'une tradition : Émile est instruit par son précepteur, par des passants, par des bateleurs de la foire. Mais de professeurs, mais de collège, mais de grec et de latin il n'est pas plus question que s'il était élevé en un pays sans passé et sans histoire.

Cependant, à l'intérieur des écoles, l'instruction classique continua de régner, jusqu'au jour où la Révolution fit tout disparaître. Puis l'Université impériale rétablit le type d'avant 1789, en y ajoutant un certain nombre d'enseignements nouveaux, et grâce à son système de centralisation et d'uniformité, le répandit partout. Nous n'avons pas en ce moment à poursuivre cette histoire : il nous faut maintenant quitter la France et nous transporter de l'autre côté du Rhin.

TROISIÈME CONFÉRENCE

L'ÉTUDE DU LATIN DANS LE PASSÉ (SUITE)

L'étude du latin en Allemagne. — Herder. — Wolf. — Le nouvel humanisme. — Excès et réaction.

I

C'est en Allemagne que prend naissance la troisième des périodes que nous avons distinguées. On peut la faire partir du dernier tiers du XVIIIe siècle, et si l'on veut une date exacte, de 1767, époque du premier livre de Herder. Ceci demande quelques explications.

L'Allemagne avait passé par les mêmes destinées que la France. Elle avait eu le moyen âge, moins brillant peut-être, moins fécond que le nôtre, mais pourtant actif et savant. Elle avait eu, avec Reuchlin et Mélanchthon, un commen-

cement de Renaissance plein d'éclat et de promesses, mais presque aussitôt dévoyé et étouffé par la Réforme. Ces deux mouvements, la Réforme et la Renaissance, qu'on associe souvent comme ayant eu même esprit, se touchent en effet par certains côtés, mais pour l'objet qui nous occupe, ils se combattent. Le protestantisme, qui devait donner ses fruits dans la critique et dans la science trois siècles plus tard, commença par bouleverser et ruiner les études. Les germes de l'humanisme, à peine jetés en terre, furent foulés et écrasés. Mélanchthon, qui avait salué avec bonheur les premiers débuts du siècle, termine sa vie dans les regrets et les lamentations.

Le siècle suivant, qui fut chez nous une période glorieuse, est pour l'Allemagne un temps d'humiliation et d'abaissement. A la suite de la guerre de Trente Ans, la plupart des collèges restèrent dépeuplés : il ne subsista guère que les écoles de la Saxe, dites écoles princières (*Fürstenschulen*), anciens couvents laïcisés et transformés en établissements d'instruction.

Les études classiques étaient tellement tombées que plusieurs États avaient eu l'idée de créer des collèges d'un genre à part, nommés

« académies nobles » (*Ritterakademieen*), où les jeunes gens de qualité allaient chercher des leçons de savoir vivre et de tenue. Le latin en était absent, ou à peu près; on le remplaçait par le français et par ce qu'on appelait *galante disciplinen*, c'est-à-dire le blason, l'escrime et la danse. A ce programme des études correspondait un changement dans le genre de vie. L'épée devient partie intégrante du costume; les duels entre étudiants commencent.

Le costume résume quelquefois tout un chapitre d'histoire : à Oxford, les étudiants anglais, avec la toque et la robe, nous transportent en plein moyen âge. Avec ses rubans, ses bottes à l'écuyère et sa rapière, l'étudiant de Heidelberg ou d'Iéna représente le gentilhomme allemand du XVIIe et du XVIIIe siècle, cérémonieux et bretteur.

Pas plus en Allemagne qu'en France, devant un enseignement ainsi affaibli et déconsidéré, les représentants de l'esprit nouveau ne devaient manquer d'apporter leurs projets de réforme. Ce que l'abbé de Saint-Pierre, Condillac, Rousseau furent en France, Auguste Francke, Hecker, Basedow le furent en Allemagne, mais avec cette différence en plus que, joignant l'exemple au

[illegible] les établissements où [illegible] enseignement qu'ils recommandaient. [illegible] sur le [illegible] Lessing [illegible] moment [illegible] particulières offraient leur [illegible] [illegible] que le mouvement [illegible] [illegible]

[illegible] seulement lors que, par le rétablissement des plus [illegible] les études classiques reprirent [illegible] et que l'Allemagne [illegible] une seconde [illegible] de l'humanisme. Le fait mérite d'être exploré, car [illegible] les autres [illegible] de l'Europe en [illegible] plus ou moins vite ressenti le contre-coup.

Au milieu de l'abaissement général, les universités s'étaient maintenues: elles s'étaient même augmentées en nombre, grâce au morcellement du pays et à la rivalité des princes, désireux de créer des centres d'instruction dans leurs États. Cette multiplicité présentait une chance favorable au progrès, car, parmi vingt ou vingt-cinq établissements indépendants l'un de l'autre, il suffisait que, sur un ou deux points, des conditions meilleures s'offrissent au travail. C'est par les sciences mathématiques et physiques que le réveil commença; on en sent les pre-

miers efforts dès le début du XVIIIe siècle : puis le mouvement se communiqua aux lettres. Les universités de Göttingue et de Leipzig sont le théâtre de cette reprise, dont les savants Gesner et Ernesti furent les premiers promoteurs. Des élèves ne tardèrent pas à se trouver. La plupart sortaient de ces écoles princières ou *Fürstenschulen* qui avaient été sauvées du naufrage, et qui, continuant une existence obscure, gardaient, grâce à l'oubli où elles étaient laissées, la tradition de la Renaissance. On y continuait les anciens exercices. Ce n'est pas toujours un bien pour une nation de posséder un système d'instruction qui se modifie sur un coup de baguette d'un bout du pays à l'autre. Il est bon qu'il y ait quelques places de refuge où l'on conserve ce qui est dédaigné ailleurs, car l'histoire de l'éducation est féconde en retours, et de toutes les organisations la moins favorable au progrès est celle qui, à un jour donné, établit partout le même régime et le même niveau.

Cependant, telles étaient les préventions, que Gesner et Ernesti furent d'abord obligés d'invoquer des motifs d'utilité pratique. Ils recommandent leur enseignement à peu près par les mêmes raisons que faisait Rollin en France. Le

premier qui osa frayer une voie nouvelle fut le philosophe et poète Herder.

Le biais pris par Herder est vraiment extraordinaire. Il greffa les études anciennes sur la philosophie de Rousseau. On connaît les théories de ce dernier : « Tout est bien, sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme... ». Herder vint et dit : La nature et la Grèce, c'est tout un. Le Grec, c'est l'homme tel qu'il est sorti des mains de la nature. Il faut donc nous assimiler les écrits des Grecs pour en faire passer l'esprit dans le cœur de la jeunesse et pour développer en elle la semence de l'humanité : *Bildung zur Humanität*, tel est le dernier mot de l'éducation. Comme Athènes, selon l'expression de Thucydide, est le Musée et le Prytanée des Grecs, ainsi les Grecs doivent devenir pour les nations modernes le sanctuaire de la belle nature. Le génie de l'humanité nous parle par leurs œuvres en termes clairs et intelligibles. Sentir, voir, goûter ce qui est antique, se former l'oreille, la langue, l'esprit, le cœur, d'après l'antique, et ensuite rivaliser avec l'antique : c'est la tâche qui s'impose aux générations nouvelles, tâche d'un caractère presque religieux. Nous ne nous approchons de

la Grèce qu'avec un sentiment de sainteté. L'utilité proprement dite ne doit pas entrer en ligne de compte : l'homme n'est pas élevé pour la société, il est élevé pour lui-même; il doit porter au plus haut point l'idée de l'humanité qui est en chacun de nous.

Herder, comme on voit, a quelque chose de l'hiérophante. C'est ce langage à moitié théologique qui faisait dire à un illustre critique français qu'en abordant pour la première fois la lecture de ses écrits il avait cru mettre le pied dans un temple. Mais à côté de ces hautes aspirations, il y avait, comme le fait remarquer le docteur Paulsen, des motifs d'un autre ordre.

Au XVIIIe siècle, la France, l'Angleterre possédaient déjà une littérature qu'elles considéraient comme classique; l'Allemagne n'en avait pas et souffrait de la comparaison. Ne voulant plus vivre d'emprunts, elle accueillait avec empressement tout ce qui lui présageait des temps nouveaux. En tous cas, elle aimait mieux aller à l'école de la Grèce, la commune éducatrice des nations modernes, qu'à l'école des peuples voisins. Lessing venait d'opposer les pièces de Sophocle à celles de Voltaire, Klopstock transportait en allemand les hardiesses de la lyrique

grecque. Winckelmann éclairait d'idées nouvelles l'histoire de l'art. On se plut à affirmer une parenté spéciale entre le génie grec et le génie germanique. Par une curieuse association d'idées le patriotisme illumina de son reflet l'érudition : en se faisant élève de l'antiquité, on s'affranchissait de l'étranger.

Une nouveauté, c'est que le grec est non seulement placé au-dessus du latin, mais opposé au latin. Jusque-là, même dans les plus beaux temps, les hellénistes avaient toujours été chose rare : on les citait, on les comptait. C'est à travers les écrivains romains, poètes ou philosophes, qu'on pénétrait plus ou moins jusqu'au génie hellénique. Maintenant les choses vont changer : le grec est mis au premier plan. Quant au latin, on a toute sorte de reproches à lui faire. Il y a là-dessus chez Herder des déclamations quelque peu puériles. Charlemagne est un homme de malheur, un fils des papes : il a détruit la littérature des bardes, s'est soumis à la tutelle des moines et des prêtres de la Gaule. Il a enlevé à la Germanie sa noble et pure originalité, comme on l'aperçoit dans Tacite. L'épée dans une main, la croix dans l'autre, il a apporté les plus mauvais débris de la science romaine, il a imposé son latin, un dia-

lecte monacal et populacier. Luther nous a rendu quelque chose de l'ancienne pureté. Mais bientôt l'humanisme a de nouveau tout inondé et submergé. L'esprit allemand, la langue allemande sont opprimés par le latin. La pauvre jeunesse est mise à l'école de Rome dans les années de fraîcheur et de production. Si les victimes de l'éducation latine pouvaient parler, que de génies interceptés!

Quelques disciples de Herder devaient aller encore plus loin. Le latin, dit Passow, n'est guère qu'une ombre de la langue grecque : quant aux langues néo-latines, ce n'est que décomposition et pourriture. Passow écrivait en 1810.... Ainsi les préoccupations du jour s'introduisent dans les régions en apparence les plus désintéressées.

Au nombre des premiers élèves de Herder se placent Frédéric-Auguste Wolf et Guillaume de Humboldt.

Frédéric-Auguste Wolf, l'auteur des *Prolégomènes d'Homère*, possédait à un haut degré l'art des grandes constructions systématiques; il fut le théoricien du nouvel humanisme. Il lui donna d'abord un nom : il l'appela « la science de l'antiquité » (*Alterthumswissenschaft*). Jusque-là, dans les universités, les études latines et grec-

ques n'étaient pas considérées comme une branche à part : on y voyait un moyen de culture pour l'esprit et un acheminement vers la carrière du droit ou de la théologie. Wolf qui, comme étudiant, s'était fait inscrire sous la dénomination jusque-là inconnue « d'élève en philologie », fit des études classiques une discipline spéciale. Les jeunes gens qui sortirent de son séminaire de Halle, et qui, en se répandant dans les gymnases et dans les universités, y apportèrent son esprit, se présentèrent en qualité de philologues, et non, comme c'était l'usage jusque-là, de théologiens momentanément éloignés de leur ministère pour donner l'instruction à la jeunesse. Une sourde opposition contre la religion officielle se laisse entrevoir chez quelques-uns, quoique le ton, même chez les moins orthodoxes, soit toujours jusqu'à un certain point celui de la prédication. Wolf lui-même savait parfaitement que les idées émises par lui au sujet de la composition des poèmes d'Homère, ne tarderaient pas à être appliquées aux textes bibliques : mais, fonctionnaire habile autant que savant hardi, il s'était gardé d'en rien dire.

Guillaume de Humboldt, cette intelligence profonde et abstraite, qui joignait le goût minutieux

du détail à l'amour des idées générales, se chargea de transporter l'esprit nouveau dans les sphères officielles et jusque dans les régions les plus élevées du pouvoir. Il faisait profession de vivre en dehors et au-dessus de son temps. Quelques vers d'Homère, fussent-ils empruntés au Catalogue des vaisseaux, suffisent pour l'arracher aux vulgarités de la vie et lui donner le sentiment du divin. Il publie en 1816, pendant qu'il assiste au Congrès de Vienne, une traduction métrique de l'*Agamemnon* d'Eschyle. Le principe suprême de sa morale est que l'homme doit vivre pour lui-même, c'est-à-dire pour le développement le plus complet de ses facultés. Ce développement, il le tirera surtout de l'antiquité. Si l'on songe que Humboldt fut ministre de l'instruction publique en Prusse dans un de ces instants décisifs (1809) où tout est à refaire, on ne sera pas étonné de la rapidité avec laquelle le nouvel humanisme se propagea. Humboldt supprima les *académies nobles* et les remplaça par le *gymnase*, qui devint l'école commune des classes supérieures de la nation. A la distinction entre noble et roturier succéda la distinction entre gens ayant reçu ou non la culture (*Gebildete*, *Ungebildete*).

Les grands écrivains de l'Allemagne, Goethe et Schiller, ne sont eux-mêmes pas restés sans subir l'action de la propagande de Herder. Les *Lettres sur l'éducation esthétique*, *la Fiancée de Messine* témoignent de l'influence exercée sur Schiller. Chez Goethe, l'idée que la Grèce nous représente la vraie et simple nature revient assez souvent, surtout à partir du voyage d'Italie : Homère personnifie pour lui la jeunesse du monde ; les statues des musées de Rome le ramènent vers l'état primitif de l'humanité ; en les contemplant, il vit de la vie plus intense que l'homme, au sortir des mains de la nature, avait connue autrefois. Cependant, le génie de l'un et de l'autre poète était trop varié, trop ouvert aux différentes faces de la réalité, pour s'enfermer longtemps dans une doctrine si exclusive.

Les exagérations ne tardèrent pas à se montrer. Thiersch déclare que même à un berger, dût-il n'en jamais rien faire, l'éducation classique est ce qu'il y a de meilleur. Pour relever la nation allemande, alors sous le joug de Napoléon, Passow ne connaît rien de mieux que le grec : le grec est nécessaire à tous, sans distinction de naissance, de condition, ni de destination future. La Grèce est le peuple modèle, par lequel Dieu

a voulu montrer aux hommes jusqu'où l'humanité pouvait atteindre. Forme-toi sur le type grec (*bilde dich griechisch*). Il n'est même pas nécessaire d'arriver à une complète possession de la langue : l'important, c'est de s'y être appliqué. Les autres hellénistes du même temps, Ast, Creuzer, Jacobs, ne parlent pas autrement.

Mais pendant que les disciples immédiats compromettaient l'autorité du maître, il se produisait à côté d'eux un mouvement d'études qui devait être l'un des traits distinctifs du XIXe siècle, et qui devait avoir pour effet de transformer la science historique. Le domaine de l'antiquité était trop vaste pour rester entre les mains d'un seul : il se divisa. Les différentes branches de la philologie se formèrent l'une après l'autre, la critique de texte avec Gottfried Hermann, l'épigraphie avec Böckh, l'archéologie avec Gerhard et Otfried Müller, la mythologie avec Welcker, la grammaire avec Buttmann, l'histoire ancienne avec Niebuhr, l'histoire de la philosophie avec Tennemann et Ritter, sans parler de tant d'autres. Il n'y eut plus de prêtres de l'humanité : mais il y eut des savants étudiant l'antiquité avec un sérieux et une largeur d'esprit que le siècle précédent n'avait pas connus. La reli-

gion s'était dissipée, mais le respect survivait. Le mouvement de rénovation ne demeura pas circonscrit à l'Allemagne : toutes les nations de l'Europe y prirent part. A l'imitation de la philologie classique il se forma une philologie orientale, germanique, romane ; l'exégèse sacrée emprunta les procédés de l'exégèse profane ; l'histoire du moyen âge, l'histoire moderne vinrent prendre place à côté de l'histoire ancienne ; la linguistique appliqua à toutes les familles d'idiomes les méthodes qui avaient d'abord été essayées sur le grec et le latin. Quoique d'autres causes aient concouru à développer ce grand ensemble de sciences, il est certain que la première impulsion est partie de la philologie classique. Elle a donné l'exemple, elle a fourni les modèles, elle a inspiré de son esprit toute cette armée de travailleurs.

L'enseignement secondaire devait naturellement se ressentir de cette activité. Herder avait déjà dit : « Une édition, une traduction, une vraie interprétation de tel ou tel poète, philosophe, historien, est à mes yeux d'un prix inestimable. C'est une pierre à l'édifice que nous élevons pour les âges à venir. » L'opinion s'établit que les maîtres de la jeunesse ne devaient pas rester

étrangers à l'œuvre commune. L'idée de l'obligation du travail personnel ou, en d'autres termes, d'une éducation savante du professeur, vient de là. Au moyen âge on enseignait d'après des cahiers qui passaient de main en main. Encore au XVIIe et au XVIIIe siècle, ce que les maîtres devaient surtout posséder, c'étaient les qualités de la raison et du goût. L'école de Wolf exige quelque chose de plus. Il faut que le professeur soit au moins un soldat dans l'armée commandée par les princes de la science. Il faut qu'il soit au moins en état de comprendre leur langage, de suivre leurs progrès et de communiquer à la jeunesse quelque idée de cette grande enquête, quelque étincelle de cet enthousiasme. Le labeur continuel de la classe, s'il n'est pas relevé par la curiosité scientifique, finit par abattre et déprimer les esprits : l'enseignement devient machinal, les résumés se substituent aux textes, avec le savoir original s'en vont la foi et le respect des études.

II

Telles sont les idées qui ont régné pendant les quarante ou cinquante dernières années. D'Alle-

magne elles ont pénétré en France, en Angleterre, en Italie, chez les peuples scandinaves, et jusque de l'autre côté de l'Atlantique. Mais il semble qu'en ce moment elles subissent un temps d'arrêt dans le pays même où elles ont pris naissance. Est-ce une nouvelle période qui se prépare? Les études latines et grecques, après avoir atteint leur apogée, vont-elles entrer dans une époque de décroissance? Je ne le crois pas. Mais le fait est trop important pour que je n'y appelle pas votre attention. Il y a d'ailleurs une leçon à tirer de cette crise.

Nous assistons en ce moment à la réaction provoquée en Allemagne par le savoir trop technique des maîtres, lesquels, confondant l'instruction qui convient au professeur avec celle qui convient à l'élève, et naturellement enclins à enseigner de préférence ce qu'ils savent le mieux, semblent avoir perdu de vue le but général de l'éducation. Différentes circonstances étrangères à l'enseignement ont favorisé cette réaction. A mesure que l'Allemagne grandissait en puissance et se tournait vers ces biens matériels dont autrefois un de ses poètes l'engageait à se passer, les forces morales par lesquelles elle avait atteint un tel degré de grandeur perdaient du prix à ses

yeux. A des têtes occupées de vastes projets d'avenir, le gymnase, avec son grec et son latin, commença de paraître une institution démodée. Les exagérations de quelques maîtres ont sans doute fait le reste. La sortie de l'empereur d'Allemagne contre « les philologues » vient de là. Mais il ne faut pas s'y tromper : le jeune souverain ne s'attaque pas seulement aux excès de l'érudition classique. Ce qu'il voudrait, c'est la substitution d'une éducation germanique à l'éducation gréco-latine. Dans le conseil pédagogique qu'il présidait, il s'est trouvé un professeur pour élever le maréchal de Moltke, alors encore vivant, au-dessus de tous les héros de l'antiquité grecque et romaine. On peut croire que ce maître est celui qui a le plus parlé selon le cœur de Guillaume II, lequel disait encore qu'il fallait prendre l'allemand pour base de l'enseignement, comme à un autre moment il déclarait qu'il fallait renverser l'ordre traditionnel et aller de Sedan à Marathon, ce qui signifie que l'histoire contemporaine est le point capital et essentiel, le seul après tout qui importe.

Ceci est l'annonce d'un état d'esprit nouveau qui se rencontre plus ou moins chez les différentes nations de l'Europe et qui est en opposi-

tion avec la culture classique, telle qu'elle a été comprise au moyen âge, à la Renaissance, au XVIe, au XVIIe et au XVIIIe siècle. Le même courant d'idées, quoique parti d'un point opposé de l'horizon politique, règne également chez nous. L'empereur d'Allemagne veut qu'on élève la jeunesse dans la conviction de la nécessité de la forme monarchique, dans une juste défiance des faux principes de la Révolution française et dans le sentiment des bienfaits dont l'Allemagne est redevable à la dynastie des Hohenzollern. D'autres réformateurs demandent chez nous que l'histoire de France, et particulièrement celle du XIXe siècle, prenne la place de l'histoire ancienne, et que le français étant partout substitué à l'antiquité, nos enfants soient de bonne heure imprégnés des idées démocratiques modernes.

Des deux côtés, c'est le même esprit. Dans ces tendances qui se produisent d'une manière indépendante chez les deux nations, et dont les symptômes se retrouvent encore sur d'autres points de l'Europe, on ne saurait méconnaître la suite d'une évolution qui remonte déjà à deux siècles, et qui, si contestables qu'en soient les conséquences extrêmes, mérite toute l'attention du législateur. Au fond, c'est la même évolution

qui a produit les littératures modernes et les nations modernes. Les gouvernements feront sagement de donner satisfaction à ces tendances, en multipliant les types d'instruction, non qu'il faille de prime abord les mettre sur le même rang et proclamer une équivalence qui a besoin d'être justifiée par les résultats : mais il est certain que la société moderne est trop variée et que le nombre des jeunes gens appelés au privilège de l'instruction est trop considérable pour que l'école unique, telle qu'elle a subsisté au moyen âge et au XVIIe siècle, puisse suffire. Ces réserves faites, nous croyons que de longtemps encore l'éducation au moyen des langues anciennes conservera le premier rang. S'il y a jamais des nations de l'Europe qui soient disposées à y renoncer, nous n'avons aucun intérêt à les suivre, encore moins à les précéder dans cette voie. Le jour où l'éducation latine disparaîtrait, personne n'y perdrait autant que la France, qui par sa langue, par ses lois, par sa littérature, par ses arts, par sa religion, par mille autres liens, tient de si près à Rome. Ce serait pure folie de travailler de nos propres mains à détruire des études avec lesquelles tout notre passé est si intimement lié.

Il y a un mot qui revient fréquemment dans les discussions sur l'enseignement : ce mot, on ne le comprend pas toujours très bien, ce qui n'empêche pas qu'il n'y ait dans l'erreur commise, comme il arrive souvent, une part de vérité. Les études classiques s'appelaient autrefois les études d'humanité, *studia humanitatis*, *ars humanitatis*, ce qui voulait dire simplement les études d'élégance et de politesse [1]. Mais le terme ayant changé de signification, les *studia humanitatis* sont devenues à nos yeux les études qui s'adressent à ce qu'il y a de plus élevé dans l'homme, les études développant le sentiment de la solidarité humaine. Ce n'est point pur hasard, c'est une conséquence de l'histoire, si le latin et le grec forment la partie fondamentale de ces *studia humanitatis*. La civilisation dont nous recueillons les fruits s'est formée et nourrie de ces études. Le génie de la France en est tout imprégné : les éteindre brusquement, ce serait s'exposer à diminuer le rayonnement de la France dans le monde, ce serait courir le risque de changer l'âme même de la nation.

1. Chez les Jésuites, les trois premières classes s'appelaient classes de grammaire; puis venaient la *poétique* et la *rhétorique*, qui formaient les classes d'humanité.

QUATRIÈME CONFÉRENCE

LA CULTURE FORMELLE DE L'ESPRIT

Que faut-il entendre par culture formelle? — Ce qu'il y a de vrai dans cette conception. — Part d'exagération.

Dans les ouvrages pédagogiques de l'Allemagne, il y a un terme qui revient fréquemment, et qui a besoin d'être défini pour ne pas donner lieu à des erreurs : c'est celui de *culture formelle* (*Formale Bildung*). Cette expression repose sur la vieille distinction philosophique de *la matière* et de *la forme*. Dans tout enseignement, on peut considérer d'une part la matière, c'est-à-dire le contenu, les connaissances transmises, et d'autre part la forme, c'est-à-dire la manière d'exercer et de développer les facultés. Si vous vous contentez de livrer à vos élèves des notions toutes

faites, destinées à être retenues de mémoire sans avoir d'action sur l'intelligence, comme le serait, par exemple, une liste des départements, une nomenclature scientifique, vous vous bornez à lui communiquer la *matière* de la science : mais si vous l'obligez à un travail personnel, mettant en jeu le jugement, l'imagination ou toute autre faculté active, vous donnez en même temps un aliment à la *culture formelle*.

Cette distinction une fois bien comprise, voyons jusqu'à quel point les langues, et particulièrement les langues anciennes, sont favorables à la culture formelle, en quoi consiste au juste cet élément éducatif qu'on s'est généralement accordé à leur reconnaître. Il y a eu à ce sujet de longues discussions : les choses, comme il arrive, ont été, des deux parts, exagérées et poussées à l'extrême. « Les langues, écrivait Trapp, un élève de Basedow, les langues sont un ensemble de signes. Mais une idée n'a besoin que d'un seul signe. Cent signes pour une idée ne constituent pas cent idées. Si je suis capable de réciter le *Pater* en cent langues, je ne le comprends pas mieux pour cela. L'étude des langues étrangères est un mal nécessaire, mais non un enrichissement de l'esprit. » La même chose a été dite par Leibniz :

« S'il n'y avait au monde qu'une seule langue, la vie humaine serait allongée d'un tiers ». Et par Henri Heine : « On voit que les Romains n'avaient pas à apprendre le latin : ils ne seraient pas devenus les maîtres du monde ».

Mais en regard nous trouvons des affirmations toutes différentes. « Ce n'est pas la langue qui constitue le gain : c'est l'effort que nous avons fait pour l'apprendre. Dût-on ne rien se rappeler du latin et du grec qu'on a étudiés au collège, le profit intellectuel n'en resterait pas moins chose obtenue pour toujours. » — « Si, au sortir du lycée, les bacheliers se baignaient dans un Léthé qui leur fît oublier tout ce qu'ils savent du grec et du latin, en ne leur laissant que le développement cérébral acquis et les tendances acquises, cet oubli ne prouverait nullement l'inutilité des études anciennes. En fait, le matériel des langues disparaît peu à peu de la mémoire, mais celui qui s'est exercé l'esprit n'en conserve pas moins un esprit exercé : ce truisme est trop oublié de nos iconoclastes en pédagogie. »

Entre ces deux manières de voir tâchons de découvrir la vérité.

Quand on observe les bons professeurs, en quelque spécialité que ce soit, on remarque que

pour eux le point de mire est de présenter leur science de telle manière que l'élève soit obligé de transformer en acte ce qui était d'abord simple acquisition. Le professeur de géographie fait tracer des cartes au tableau ou demande à ses élèves de dresser, sous telles ou telles conditions données, des itinéraires d'un certain point du globe à un autre. Le professeur d'histoire exige, avec faits à l'appui, la justification d'une opinion, l'appréciation d'un personnage historique, la peinture d'une époque. Pour bien comprendre le fonctionnement d'une machine, le mécanicien la fait démonter et recomposer à ses apprentis. Nous voyons les étudiants en droit, par un sentiment plus ou moins clair de cette vérité pédagogique, se réunir en conférence et plaider entre eux des causes fictives. D'autres, pour s'initier à la politique étrangère, se forment en congrès, où l'un défend les intérêts de la France, un second de l'Angleterre, un troisième de l'Autriche ou de la Turquie. Toutes ces pratiques, dont plusieurs ont quelque chose d'un peu convenu, attestent la nécessité de l'application, le besoin de faire travailler l'activité en même temps que l'intelligence.

Cet avantage, qu'on recherche avidement ail-

leurs et non sans quelque artifice, se présente tout naturellement dans l'étude des langues. L'acquisition d'une langue, pour être solide et durable, suppose une part d'activité au moins égale à la part de mémoire. On ne retient les mots et les tours d'une langue qu'à la condition de les produire et de les reproduire par soi-même. Ce n'est pas savoir une langue que d'être en état de reconnaître le sens des mots lorsqu'ils se présentent à vos yeux ou à vos oreilles : il faut, à tout moment, se sentir capable de tirer du fond de son esprit les expressions et les phrases dont on a besoin pour rendre une idée, un sentiment, un raisonnement. Les langues ne sont donc pas un simple dépôt confié à la mémoire : elles constituent un exercice intellectuel ou, comme on l'a dit, une gymnastique. L'instinct de l'imitation, la réflexion, le raisonnement, sont tour à tour appelés à jouer un rôle.

L'étude de la langue, pour exercer ces diverses facultés, doit être à la fois analytique et pratique. Nous rencontrons ici une distinction sur laquelle nous aurons à revenir : l'étude pratique, qui convient surtout pour les langues vivantes; l'étude analytique, qu'on a raison de préférer pour les langues mortes. Mais ni l'une ni l'autre

méthode ne doit être employée jamais d'une façon exclusive. Pour ne nous occuper ici que des langues mortes, aussitôt que les premiers éléments du latin ont été exposés, l'enfant est invité à appliquer son savoir. Il compose des phrases, et par là il entre en possession d'un agencement intellectuel dont il est le moteur, agencement délicat, puisque chaque rouage correspond à une idée, et cependant assez simple pour qu'il s'en rende maître sans trop de peine. Quoique l'écolier n'ait pas conscience du travail qui se fait dans son esprit, il n'en prend pas moins par cet exercice des habitudes de logique et de précision.

Il n'entre pas dans ma pensée de dire que les mêmes qualités ou des qualités équivalentes ne pourraient être acquises sur quelque autre instrument, car je suis loin de vouloir déprécier ni les sciences d'observation, ni l'éducation que procure le commerce ou l'industrie, ni l'éducation de la volonté comme la donne la vie du soldat ou du marin. Je n'irai pas, avec M. Fouillée, jusqu'à ranger les sciences parmi les connaissances qui réduisent l'esprit à la pure réceptivité : le microscope me paraît un excellent outil pour développer l'attention, les sciences

physiques ouvrent la carrière aux expériences, qu'un enfant pourra répéter en petit pour son compte, et les mathématiques ont à leur usage les problèmes, dont la solution sollicite une certaine forme de l'imagination. L'expérience de tous les jours prouve qu'il ne faut pas croire que ceux qui sur le domaine classique se seront montrés ou gauches ou obtus, ne possèdent point pour cela des aptitudes de sagacité et de souplesse qu'ils ne soient capables de montrer ailleurs. C'est le devoir des parents et des maîtres de faire en silence leurs observations et de pressentir les vocations cachées. Tout ce que j'ai en vue de montrer, c'est que l'étude des langues anciennes n'est point une charge inutile de la mémoire, mais qu'elle constitue au contraire une excellente école pour les facultés actives de l'intelligence.

Pour être efficace, cette école doit être sévère. On s'est souvent moqué de l'importance qu'un régent de collège attache à l'exacte observation du rudiment. Mais on ne se moque ni du commerçant, ni du militaire, ni du mathématicien qui tient à la parfaite exécution de ses instructions. Puisque c'est le profit intellectuel qu'on a en vue, il ne peut s'obtenir qu'à ce prix. Il ne

faut pas croire d'ailleurs que cette sévérité déplaise aux enfants : elle est à leurs yeux la preuve de la valeur qu'on attache à leurs efforts. Un maître qui se désole pour une faute et se félicite d'un devoir bien fait leur paraît plus naturel et plus en rapport avec leur propre manière de voir qu'un professeur sceptique et indifférent. Le mot de sévérité (vous l'avez tous compris) doit s'entendre de la méthode, et non de l'homme, qui peut être bon et paternel.

Ce que je viens de dire concerne spécialement le mécanisme grammatical. Une autre part de culture formelle réside dans l'acquisition du vocabulaire. La manière dont nous apprenons les langues anciennes nous oblige de passer en revue, un à un, tous les mots de ces langues et d'en analyser exactement le sens. Comme nous étudions surtout la langue littéraire, ce sont à l'ordinaire tous mots ayant eu leur importance dans le développement de l'humanité. La seule analyse des mots composés à l'aide des verbes grecs ἄρχειν et κρατεῖν contient tout un chapitre d'histoire. La distinction des synonymes, comme *lex*, *jus* et *mos*, est de nature à développer ce que Pascal appelle l'esprit de finesse. Les métaphores du langage sont intéressantes dans tous les

idiomes : mais comme la connaissance que les anciens avaient du monde était moins étendue et moins variée, les métaphores antiques ont quelque chose de plus sobre et de plus aisé à comprendre. Entre le langage et la réalité, il y a une concordance cachée qui est à elle seule un enseignement. Quand Horace parle des *integri fontes*, c'est-à-dire des sources que personne n'a troublées, auxquelles personne n'a touché, il emploie le mot *integer* dans son sens propre et primitif, qui invite l'esprit à des rapprochements avec les sens figurés : *integri testes*, *morum integritas*. Combien de notions philosophiques ou historiques se rattachent à des vocables comme *religio*, *fides*, *ratio*, qui ont l'air de changer de sens selon le contexte où ils se présentent, et qui demandent chaque fois une autre traduction française! Des termes comme *virtus*, *spondeo*, contiennent une leçon de morale et d'histoire. Cette sorte de profit s'obtient en quelque sorte à l'insu de l'élève : il approfondit les mots, il passe par les sentiers par où a passé, à une époque de jeunesse, l'âme de peuples supérieurement doués.

Les exercices de traduction du français en latin et du latin en français sont autant d'occa-

sions où l'enfant est obligé de regarder à travers les mots pour pénétrer jusqu'à l'idée. On a proposé les langues modernes pour jouer le même rôle : mais elles ont cet inconvénient d'être trop voisines du français. En effet, malgré la dissemblance des sons et des alphabets, toutes les langues modernes sont à peu près taillées sur le même patron : soit marche simultanée des esprits, soit imitation, elles reproduisent un seul et même type. En regard d'une abstraction française vous trouvez une abstraction pareille en allemand ou en anglais : ce sont comme les cases d'un damier qui se répondent. Il arrive même assez souvent que c'est partout le même mot, tiré du latin ou du grec, à moins que ce ne soit tout simplement du français. Supposez qu'un enfant ait à rendre en allemand le mot *civilisation*; il dira *civilisation*; en anglais *civilisation*; en italien : *civilisazione*. On voit que le profit intellectuel n'est pas grand. Mais s'il s'agit de le transporter en latin, il faudra, selon le sens général de la phrase, chercher l'équivalent le plus approprié. Il n'est pas jusqu'aux images, jusqu'aux acceptions métaphoriques ou détournées, qui ne se retrouvent habituellement d'une langue à l'autre chez les peuples modernes.

On peut transporter une pensée de La Rochefoucauld en anglais ou en allemand sans presque rien changer à la nature grammaticale des mots ni au tour de la phrase : mais essayez d'en faire autant en latin, vous sentirez aussitôt la différence de génie. Nous répétons pendant des années des locutions dont nous ne comprenons pas le sens, car les mots n'ont pas été créés par nous, et l'héritage intellectuel qu'ils recouvrent a besoin d'être réalisé par chacun, s'il ne veut pas le laisser passer à l'état de valeur morte ou fictive. C'est le service que nous rend l'obligation de la traduction en une langue qui appartient à une autre époque et n'est point bâtie sur le même plan. Du moule français on peut verser une phrase dans le moule anglais, allemand ou italien, sans s'être rendu compte exactement du contenu, au lieu qu'il faut d'abord laisser la lettre et aller au sens pour faire la même opération en latin.

On a vu cependant, et j'ai hâte de l'ajouter, car je ne voudrais pas avoir l'air de plaider une cause, on a vu des écoliers apprendre rapidement le maniement des langues tout en étant des esprits médiocres et superficiels. Il en est de ce critérium comme de tous les autres quand il s'agit d'une chose aussi compliquée que l'intelligence

humaine : aucune épreuve n'est infaillible et définitive. Il peut même arriver que la chasse aux expressions, quand elle est trop prolongée, et poursuivie avec raffinement, loin d'ajouter à la force de la pensée, contribue à l'affaiblir en la détournant du fond des idées. C'est le défaut qu'on a pu reprocher à une certaine époque à nos collèges, et dont je ne suis pas sûr qu'encore à l'heure actuelle ils soient débarrassés. Il faut donc considérer l'étude des langues anciennes comme une chose excellente et nécessaire, mais à la condition d'être pratiquée avec intelligence et par des moyens intelligents. Je reviendrai sur ce point quand j'aurai à vous parler en détail de nos exercices scolaires.

La culture formelle est devenue à la longue une thèse favorite de la pédagogie. A écouter certains auteurs, il semblerait qu'on étudie les langues anciennes sans aucune intention d'arriver à les savoir : le but final n'est rien, la route à parcourir est tout. Quelques professeurs nous font délibérément cette profession de foi, ou pour parler plus exactement, cet aveu. Il y a là une exagération et un danger : une exagération, car l'effort qui n'aboutit pas est un effort incomplet et, par suite, d'un moindre profit; un danger, car il

n'est pas prudent de demander six ou sept ans à la jeunesse, en annonçant d'avance que l'objet proposé au terme ne sera pas atteint. Déjà nous entendons tenir les mêmes discours au sujet de l'allemand et de l'anglais : on a été jusqu'à attribuer aux restes de déclinaison qui subsistent en allemand je ne sais quelle vertu éducative. Méfions-nous de ces abstractions et de ces théories trop commodes!... L'idée de la culture formelle repose sur une observation juste et vraie : mais, si nous en abusons, elle tombera chez nous dans le même discrédit dont elle est aujourd'hui menacée en Allemagne. Je citerai ici les paroles récemment prononcées par le physiologiste Virchow au Congrès officiel de Berlin [1] : « Je ne suis pas de ceux qui désirent la disparition ou la diminution des langues anciennes. Au contraire. J'ai fait de grands efforts pour les maintenir sur notre programme d'études; je suis même intervenu à plusieurs reprises en faveur du grec. Mais quand, d'année en année, on fait cette expérience qu'un nombre toujours croissant de jeunes gens sortent du collège sans posséder au moindre degré le moyen d'appliquer ce qu'ils ont appris en fait

1. *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts*. Berlin, 1891, p. 118.

de langues, on est obligé de convenir que ce travail a été en effet du travail perdu. »

Tout le monde en Allemagne ne parle pas des langues anciennes avec cette déférence. Je vous citerai à ce sujet un témoignage qui est un peu étranger à notre milieu scolaire, mais qui a, en son genre, la valeur d'un document historique. Dans les conversations de M. de Bismarck avec le conseiller Busch, il en est une tenue au château de Ferrières, où nous le voyons, après boire, tournant en ridicule le gymnase et ses théories pédagogiques. « Quand j'étais en *prima*, je savais très bien écrire en latin : cela me serait difficile aujourd'hui, et quant au grec, je l'ai oublié tout à fait. En général, je ne comprends pas pourquoi on attache à tout cela tant d'importance. C'est probablement que les savants ne veulent pas qu'on baisse le prix de ce qu'ils ont eux-mêmes acquis avec peine. »

Le conseiller Busch (notez que c'est un docteur en philosophie) s'empresse d'entrer dans la pensée de son interlocuteur, et, pour le pousser, lui fait quelques objections. « Je me permis de lui rappeler la *disciplina mentis*. C'est tout de même une belle chose que les vingt ou trente significations de la particule ἀν, et bien agréable

pour celui qui peut se les énumérer sur le bout des doigts. » — « Sans doute, répond *le chef*, mais puisqu'on parle de *disciplina mentis*, les choses sont encore plus belles en russe. Là au moins il y aurait un profit immédiat. Les vingt-huit déclinaisons d'autrefois, n'était-ce rien pour la mémoire? A présent il n'en reste plus que trois, mais nous avons les exceptions! Et comme les mots se transforment! quelquefois il n'en subsiste qu'une lettre. »

Ce persiflage ne doit pas nous empêcher de sentir l'avertissement. Nous pouvons y joindre les lignes suivantes de M. Frary : « On sort trop tôt du collège, et les dernières années du collège sont trop remplies pour qu'on ait le temps de lire. C'est parce que le couronnement des études latines manque aux dix-neuf vingtièmes des élèves qu'on a imaginé, assez tardivement d'ailleurs, cette théorie de la gymnastique intellectuelle, à peu près comme si l'on disait que dix ans de gammes forcées ont leur prix, abstraction faite de la musique. »

De cette déclaration, il faut retenir les mots : « On sort trop tôt du collège ». Puisque nous ne pouvons rien sur la sortie, au moins ne devrions-nous pas retarder sans raison les com-

mencements.... Mais pour revenir à la culture formelle, nous conclurons qu'elle est un bénéfice certain et incontestable des études classiques, mais qu'elle ne doit pas être le seul, et que ce bénéfice, on l'obtiendra d'autant plus qu'on y pensera moins et qu'on aura placé le but plus loin et plus haut.

CINQUIÈME CONFÉRENCE

LES EXERCICES SCOLAIRES

Le thème. — La version. — La lecture des auteurs. — Les compositions latines.

Le thème n'a pas chez nous une bonne réputation. On l'a tourné en ridicule : « le fort en thème » est devenu un être typique, synonyme d'esprit machinal et borné. Cependant, si nous en croyons M. Frary, qui n'est pas suspect, cette opinion serait mal fondée : « Les forts en thème, dit-il en parlant d'un projet de bifurcation, resteront fidèles au thème, et les forts en thème, ce sont, en général, les forts ». Le fort en thème est en effet celui qui, faisant sa tâche avec application et conscience, se chargera plus tard, avec même sérieux et même labeur, des devoirs grands et petits que la vie lui imposera.

D'où vient donc le fâcheux souvenir que le thème laisse à quelques-uns? On me permettra, je l'espère, d'entrer ici dans le détail, au risque de paraître minutieux. Il ne faut pas craindre ce reproche, quand il s'agit de la peine de nos enfants. Le mal vient d'abord d'une cause que nous aurons à constater à plusieurs reprises : les devoirs choisis par les maîtres sont trop difficiles. A des enfants qui commencent seulement de connaître les premiers éléments de la langue latine, on propose des exercices beaucoup au-dessus de leur force. J'ai déjà parlé des effets regrettables de la mesure prise en 1880, quand le latin, qui jusque-là s'apprenait dès la huitième, fut ajourné à la sixième : les professeurs, à moitié encouragés par l'administration, changèrent peu de chose à leur train ordinaire, en sorte que ce retard de deux ans a comme désaccordé nos lycées, puisque les occupations furent de deux années en avance sur le savoir de la classe. Mais même antérieurement à ce trouble, il arrivait déjà trop souvent que les devoirs dépassaient le juste niveau, soit que le professeur réglât sa marche sur le savoir-faire d'une élite, soit effet d'une accélération involontaire qui se produit encore ailleurs et qui est dans la nature des choses.

Non seulement les devoirs sont difficiles, mais on accumule les applications de règles, souvent aux dépens du sens, de façon que l'élève doit être toujours en défiance, s'il ne veut point buter à chaque pas et tomber de faute en faute. Excellente école, dira-t-on, pour habituer l'esprit à la réflexion! Oui, à condition que de temps à autre on laisse aussi quelque place à la satisfaction d'employer sans arrière-pensée et sans crainte le savoir acquis. Ce n'est pas ainsi qu'on apprend à manier une langue. Il y faut quelque liberté d'esprit. « Dès que je sais dix mots d'un idiome, me disait un savant qui en connaît beaucoup, je me mets à le parler. » Je ne recommanderai pas cette méthode pour les thèmes latins : mais la méthode inverse, qui attache aux pieds des poids de cent livres, n'est pas non plus la bonne. On affaiblit ainsi la confiance et l'on rebute les bonnes volontés.

D'année en année, les difficultés grandissent, en gardant toujours ce caractère d'être supérieures à la force de la classe. Ce ne sont point des morceaux français où le style et la pensée se rapprochent jusqu'à un certain point de la pensée et du style des anciens, qu'on donne à transporter en latin : non, ce sont des morceaux de Pascal,

de La Bruyère, de Bernardin de Saint-Pierre, de Mme de Staël, de Villemain.

Plus la pensée est moderne, plus il semble que le thème soit bien choisi. Un tour de force de ce genre peut tenter le latiniste de profession : mais ce dilettantisme devrait être réservé pour les initiés. Toutes les représentations à ce sujet ayant été jusqu'à présent inutiles, je ne vois plus qu'un remède efficace : c'est d'exiger du professeur qu'il fasse lui-même et d'avance sa propre traduction latine. Je ne peux m'empêcher de faire à ce propos une réflexion. N'y a-t-il pas contradiction à déclarer d'une part que les auteurs latins et grecs doivent être lus dans le texte, attendu que les chefs-d'œuvre littéraires sont intraduisibles, et à imposer d'autre part de tels casse-tête à des écoliers?

Cependant les plus adroits s'en tirent au moyen de leurs Dictionnaires. Ils apprennent de bonne heure à manier ces gros livres et à en extraire la parcelle de latin dont ils ont besoin sur le moment. Je n'ai rien à objecter contre le Dictionnaire latin-français, quoiqu'il se charge trop de fournir à l'écolier l'équivalent dont il devrait faire la découverte par lui-même. Mais le Dictionnaire français-latin, tel qu'il s'est formé et

développé dans la suite des temps, est un produit hybride, qui nous remplirait d'étonnement si l'habitude ne nous en cachait pas l'étrangeté. Là, toute la langue latine est morcelée, dépecée, non d'après un principe particulier au latin, mais d'après un principe ou plutôt d'après des accidents particuliers au français. Je suppose, par exemple, que l'élève ait à traduire le verbe « passer ». Il trouve dans son Dictionnaire, rangées par numéros, vingt-neuf significations différentes, qui se rencontrent en effet pour le verbe français en question, mais qui, en latin, sont réparties entre des locutions de toute sorte : « passer pour », *haberi*, *existimari*; — « passe pour cela », *esto*; — « la rose qui passe vite », *brevis rosa*. Mettre bout à bout de cette façon les expressions latines, c'est appliquer au latin un rangement qui n'a pas été fait pour lui. Je prends encore le mot « campagne » : j'ouvre le Dictionnaire et je trouve : « battre la campagne », *delirare*; — « entrer en campagne », *ex hibernis movere*; — « campagne, année de service militaire », *stipendia*. L'élève est invité à s'introduire le latin dans la tête, non comme il était logé dans la tête des Romains, mais d'après un

ordre fictif et fortuit. Heureusement que de se rappeler cet ordre est chose impossible : on peut feuilleter pendant des années le Dictionnaire français-latin, on ne le retient pas. Il n'est qu'un assemblage de fiches comme les savants en composent pour leur usage. Tout le monde sent ce que cette façon de travailler a d'artificiel. La seule manière d'apprendre une langue qui soit conforme au bon sens et à l'expérience, c'est d'apprendre cette langue en elle-même, en faisant abstraction du souvenir de la langue maternelle.

Je ne veux pas dire que l'élève n'ait pas besoin de secours pour suppléer à l'insuffisance de son savoir. Outre le vocabulaire qu'il a pu se former lui-même, à l'aide de ses auteurs, à l'aide des mots qu'il a appris à connaître, il pourra recourir à un de ces recueils comme nous en avions autrefois en France, avant que les Dictionnaires eussent tout remplacé, où les locutions sont rangées sous des têtes de chapitres empruntées aux différentes situations de la vie [1]. Un tel recueil n'a rien du décousu, ni de la sécheresse

1. Voir par exemple la *Phraséologie latine* de Meissner, traduction française par Ch. Pascal. Paris, Klincksieck, 1888.

du Dictionnaire : il invite au contraire à la réflexion, car il fait passer sous nos yeux les divers aspects de la vie antique. C'est ainsi que la mémoire se garnit et que l'abondance du discours, cette *copia verborum* tant vantée par les anciens, se nourrit et s'accroît peu à peu.

Comment un livre aussi bizarrement composé que le Dictionnaire français-latin a-t-il trouvé faveur dans nos classes? Je tiens à m'expliquer là-dessus pour montrer que je ne méconnais ni l'art de nos professeurs, ni les services que rend le lycée. Si le Dictionnaire français-latin n'apprend pas le latin, il faut convenir qu'il sert à mieux connaître le français, en montrant les différentes faces d'un mot français, en obligeant l'élève à examiner de près chaque expression française et à en serrer, à en creuser le sens. Il y a eu là une sorte de renversement pratiqué par nos maîtres : aussi, de toutes les accusations qu'on peut diriger contre nos lycées, la plus imméritée serait celle qui lui reprocherait de sacrifier le français au latin. En réalité, le lycée enseigne le français, et rien que le français; le latin n'est là que comme contre-épreuve. Voilà pourquoi notre enseignement secondaire forme si peu de latinistes, et pourquoi, en revanche,

les étrangers admirent comme nos élèves sortent du collège stylés dans le maniement de la langue française.

Je demandais un jour à un professeur pourquoi il choisissait pour ses thèmes latins des morceaux tirés d'écrivains français modernes. « C'est, me répondit-il, parce que cela me permet de montrer à mes élèves quels sont les auteurs qui écrivent avec précision. » Rien ne fait mieux comprendre le chemin qu'a fait chez nous l'enseignement du latin, et comment il sert aujourd'hui presque exclusivement à l'étude du français.

Beaucoup trouveront qu'après tout les choses valent mieux ainsi, et que nous avons plutôt affaire de savoir notre propre idiome que celui des Romains. J'en tomberais d'accord, si je ne voyais pas le danger auquel nous nous exposons auprès d'une opinion publique qui s'en tient à la surface, et qui demande avec une insistance croissante si c'est bien la peine de consacrer tant d'années à l'étude de langues qu'on ne parvient pas à savoir. Je suis persuadé d'ailleurs que le chemin suivi n'est pas le seul possible, et qu'il y aurait moyen d'apprendre en six ou huit ans le latin sans pour cela perdre le bénéfice d'une solide instruction française.

LA VERSION

La version et la lecture des auteurs sont deux exercices qui se ressemblent en ce que l'un et l'autre ont pour effet de transporter un texte d'une langue étrangère en français : mais l'objet qu'on se propose n'est pas le même.

La version est, avant tout, un exercice de style. Il s'agit de rendre en français un morceau latin ou grec choisi dans cette intention par le maître.

De cette définition, on peut immédiatement déduire un certain nombre de conséquences. Le morceau ainsi choisi doit former un ensemble. Il doit être remarquable par quelque qualité spéciale de pensée ou d'expression. Prendre au hasard une page d'un écrivain quelconque pour la dicter en version, c'est méconnaître le véritable caractère de cet exercice. Une autre conséquence est que la version ne doit pas être trop malaisée à comprendre; comment, s'il ne voit pas le sens, l'élève trouvera-t-il le mot juste? A moins que la difficulté ne soit le motif même qui ait provoqué le choix, auquel cas la classe doit être avertie et mise sur ses gardes. Puisque la version est un devoir de style, le professeur, après avoir con-

staté les fautes et relevé les expressions inexactes, est tenu de donner sa propre traduction pour servir de modèle : il fera bien de la dicter, pour que l'élève soit en état de la conserver et de la relire. Cette traduction, je vous conseillerai de la préparer par avance, et non après que le devoir a été donné : de cette façon, vous saurez mieux les difficultés du morceau, et vous ne serez pas exposés à reconnaître après coup que vous aviez trop exigé.

Transporter d'une langue dans une autre la pensée d'un écrivain, pour peu qu'elle ait quelque originalité, n'est pas une tâche commode. Ceux qui, possédant à un égal degré les ressources d'expression de deux langues, et connaissant à fond la matière dont traite un écrit, se sont essayés à cet exercice, en savent les difficultés. La première condition à exiger, c'est que la netteté des deux côtés soit la même. Or, il y a des degrés dans la netteté, et il est rare qu'à ce travail de transposition elle n'ait pas à souffrir.

Est parfaitement net pour nous le journal que nous lisons, parce qu'il nous parle d'hommes et d'événements que nous connaissons de reste, en sorte que, dès les premières lignes, nous devinons la suite. C'est la raison pour laquelle

même ceux qui n'aiment point en général la lecture absorbent sans peine les produits de la presse quotidienne. Mais si, au lieu du journal d'aujourd'hui ou d'hier, nous prenons seulement une feuille qui remonte à cinquante ans, il se répand déjà sur le sens général quelques ombres. Certains noms propres n'éveillent point chez nous un souvenir très clair; certaines allusions nous échappent. Si c'est un écrit du siècle dernier, cette sorte de buée qui s'interpose devient plus épaisse. Nous ne comprenons pas de quels événements l'auteur veut parler, à quelles institutions il se réfère; beaucoup de noms propres appelleraient des notes et un commentaire. Éloignez les distances, au lieu d'un siècle, supposez-en deux ou trois, il faudra une préparation spéciale, une leçon d'histoire pour mettre chaque chose à son point : l'esprit du temps n'est pas le même, c'est une autre façon de concevoir le monde; les mots eux-mêmes n'ont pas le sens qu'ils paraissent avoir et ils induisent en erreur celui qui voudrait les prendre à la lettre. Si enfin nous reculons la perspective de quinze, de vingt siècles, si nous nous transportons dans un autre pays, dans une autre société, et si à toutes ces causes d'obscurité nous joignons les difficultés

de la langue, si nous songeons en outre qu'il ne s'agit pas de traduire un texte banal et indifférent, mais de saisir la pensée de quelque grand orateur, historien ou poète, nous aurons un aperçu de ce qu'il faut de tact, de savoir et de réflexion pour mener à bien une tâche de ce genre. C'est pourtant ce que nous demandons à des écoliers de troisième et de seconde! Il est vrai que le professeur se contente d'une demi-réussite. Il est vrai encore que la simplicité de la société antique et le caractère philosophique de sa littérature rendent la tâche moins périlleuse qu'elle ne le peut sembler d'abord : rien ne prouve mieux combien, malgré l'intervalle des siècles, Rome et la Grèce sont près de nous. Mais néanmoins si le mot de gymnastique de l'esprit est employé quelque part à juste titre, c'est pour un exercice comme celui-là.

Je vais vous dire maintenant ce que m'a appris sur ce point une longue observation des habitudes de nos professeurs. Il est bien entendu que si je parle d'une façon générale, il y a des exceptions que je suis tout prêt à reconnaître.

Les versions données à nos élèves sont continuellement et perpétuellement au-dessus de la force de la classe. Il y a eu là un effet d'exhaus-

sement que je ne m'explique pas très bien, mais qui est analogue à celui dont j'ai déjà parlé pour le thème, et qui sans doute a été produit par les examens, par les compositions, par le concours général, par le désir de trouver du nouveau, sans parler du désordre que la suppression de deux années de latin a apporté dans les études. Je pourrais, à ce sujet, vous fournir les preuves les plus convaincantes. A des élèves qui ont quatre ou cinq ans de latin, on donne à traduire du Sénèque, du Pline, du Lucrèce, et non les passages les plus simples. A des enfants qui ont trois ans de grec, des fragments de Démosthène, des discours tirés de Thucydide, des morceaux détachés d'Euripide ou d'Aristophane.

A la difficulté de comprendre et de rendre, ajoutez la difficulté de déchiffrer, car la plupart du temps les malheureux doivent opérer sur un texte hérissé de fautes, les consonnes ayant été confondues, les mots mal séparés, la ponctuation brouillée. Nous admirons les savants de la Renaissance qui, avec les manuscrits fautifs du moyen âge, sont parvenus à nous présenter les auteurs latins et grecs sous une forme lisible : mais ils étaient aidés par leur connaissance de la langue, par la comparaison des manuscrits, par leur

expérience philologique. Et c'est le même travail que nous demandons à des bambins de treize ans, qui ne savent pas la langue, qui ne connaissent pas le contenu et qui sont réduits à leur seul misérable cahier. Les plaintes contre le surmenage, si elles ont trouvé de l'écho, c'est surtout, je suppose, dans les familles qui ont été témoins du désarroi où de tels devoirs jettent les meilleurs et les plus consciencieux.

Je sais tout ce qui se dit en pareil cas sur l'utilité du travail personnel, où se trempe la volonté et se reconnaît la force du caractère. Mais quel résultat utile peut-on attendre de la peine dépensée à feuilleter un dictionnaire pour y trouver des mots qui n'existent pas? Un travail stérile n'a jamais produit que la fatigue et le dégoût.

Il est vrai que nos collégiens ont par devers eux le moyen d'y mettre bon ordre. A mesure que les versions deviennent plus difficiles, ils savent développer un flair particulier pour en découvrir la provenance. Cet art, au moins dans les grandes villes, est poussé aujourd'hui très loin. Il n'y a pas de texte si ignoré dont on ne trouve, grâce aux grands Dictionnaires, grâce à des avis obligeants, la traduction imprimée, qui bientôt circule de main en main. Je ne connais

pas d'exemple où cette chasse soit restée infructueuse, car le chasseur a pour lui toute sorte d'aide et tous les genres de stimulant. Vous l'avouerai-je? j'y ai pris part plus d'une fois, frappé de l'inégalité de la tâche et désireux de mettre fin à de pitoyables tâtonnements.

Je vous engage donc à ramener la version à son vrai rôle : choisissez-la de force moyenne, plutôt trop aisée que trop difficile. Les bons élèves montreront de quoi ils sont capables en faisant mieux que leurs camarades. Rappelez-vous que la version est un travail qui a besoin de soin et d'effort, qu'elle ne doit pas être la tâche banale de tous les jours, mais qu'elle doit revenir à des intervalles assez éloignés, tout au plus une fois par semaine. Pour éviter les fautes de texte, on aurait tort de ne pas user de moyens que nos pères n'employaient pas parce qu'ils ne les avaient point, mais qui sont aujourd'hui à notre disposition : un collège peut facilement se mettre en mesure de fournir des copies autographiées. Quant aux secours illicites, on les recherchera moins, le jour où ils paraîtront moins nécessaires. Si pourtant vous voulez les éviter à tout prix, vous pouvez faire exécuter ce devoir dans les mêmes conditions où se font les compositions.

Aujourd'hui surtout que les maîtres répétiteurs demandent à être associés d'une façon plus intime aux occupations de la classe, il ne sera pas impossible de trouver à cet effet les arrangements nécessaires.

L'art de la traduction a été, comme vous savez, poussé très loin dans notre langue. Il a même contribué à la former, car c'est en luttant de cette manière avec les chefs-d'œuvre de l'antiquité que la langue française a peu à peu grandi en force et en souplesse. Ne craignez pas de lire et de commenter quelques beaux spécimens de traduction, comme le *Tacite* de Burnouf. Il y aura là pour vous de belles occasions de montrer comment le traducteur a su trouver des équivalents en laissant de côté la lettre pour aller à l'idée. Rollin recommandait déjà ce genre de comparaison : il cite deux traductions d'un même texte, l'une bonne, l'autre meilleure, et donne les raisons de ses préférences. Ce qui vaudra encore mieux pour vos élèves, ce sera de recueillir dans leurs propres copies tout ce qui mérite d'être loué, et de rapporter à chacun ce qu'il a fourni au modèle définitif[1].

1. Rollin, qui suit ici Quintilien, définit ainsi le rôle du professeur : « Louer un endroit, trouver un autre sup-

LA LECTURE DES AUTEURS

Fort différente de la version est la lecture des auteurs. Les instructions officielles, en déclarant que le principal effort doit porter sur l'explication des textes, en demandant que la moitié du temps de la classe y soit consacrée, ont bien marqué l'importance de cet exercice. Mais, en même temps et par cela même, des obligations nouvelles ont été imposées au professeur. Il faut bien convenir que la tâche du maître était autrefois plus facile : on lui demandait surtout, avec une instruction moyenne, du goût et du bon sens. Ces dernières qualités, il les doit avoir toujours : mais, en outre, pour soutenir l'intérêt durant ces longues explications, il faut une tout autre préparation. Il ne s'agit plus de parcourir un livre à petites étapes, au jour le jour, en allant à peu près du même pas que la classe. Dès le premier moment, le maître doit avoir lu l'ouvrage, en posséder le contenu et savoir en expliquer le plan. Il n'est pas tenu de s'attarder sur les endroits

portable; changer celui-ci, et dire pourquoi il le change; raccommoder celui-là en y mettant un peu du sien : voilà comme il doit s'y prendre. »

ingrats, car les plus belles œuvres en renferment : dans les ouvrages philosophiques et oratoires de Cicéron, on rencontre des raisonnements abstraits, des discussions subtiles; Tite-Live ne raconte pas toujours des événements dignes d'occuper la postérité; Térence lui-même a des scènes qui ne conviennent pas à la jeunesse. L'habitude était autrefois de publier des extraits : on attend aujourd'hui du maître qu'il intervienne de sa personne et qu'il fasse les extraits lui-même.

Il a été beaucoup discuté sur la lecture cursive et la lecture approfondie : à quels moments, dans quelles proportions doit-on user de l'une et de l'autre? Il n'y a pas à établir là-dessus de règle générale : les auteurs les plus faciles présentent des obscurités, où la marche doit se ralentir; les écrivains les plus profonds ont des passages aisés où l'on peut accélérer l'allure. Il serait énervant de suivre d'un bout à l'autre une méthode uniforme : d'abord lecture de la phrase, puis mot à mot, puis bon français. Certains maîtres font systématiquement reprendre le tout une seconde fois. C'est le moyen de tuer l'intérêt et d'inviter les élèves à promener leur pensée ailleurs. Je ne vous conseille pas non plus de couper sans nécessité l'explication par des remarques incidentes

de grammaire. Ces remarques, ainsi que les observations historiques et géographiques, ne viendront que tout juste pour éclaircir ce qui serait inintelligible.

Nous avons trop l'habitude de désarticuler la construction et d'imposer à l'auteur ancien l'ordre de la pensée moderne [1] : quand l'écrivain latin commence sa période par un accusatif, il faut apprendre à retenir cet accusatif, avec tout ce qui en dépend, en suspendant son jugement jusqu'à ce que le mot décisif fasse son apparition. C'est ainsi que procédait la pensée des anciens, qui apparemment ne reprenaient pas la phrase pour mettre cette fois en tête le sujet et le verbe. Il y a là précisément une portion de cette gymnastique de l'esprit dont on parle tant et dont, dans la pratique, on élude les exigences. J'ai vu à Paris, sous la conduite d'un bon maître, de jeunes élèves de quatrième, les livres étant fermés, saisir et retenir, après deux auditions, une longue période de Tite-Live, sans que les

1. Voir à ce sujet les réflexions du professeur américain W. G. Hale, traduites en français par M. I. Keelhoff, *l'Art de lire le latin* (Mons, 1891). On y peut joindre un livre plein de renseignements sur ce qui se fait à l'étranger : *L'enseignement du latin d'après les vues de la pédagogie allemande,* par le chanoine P. Féron (Paris, Retaux-Bray, 1889).

membres de phrase ni les mots eussent été changés de place : exercice fortifiant pour l'esprit, puisqu'il demande à la fois de l'attention, de la mémoire et la faculté d'analyse. L'esprit capable de cet effort ne sera pas embarrassé plus tard pour décomposer en ses éléments un ensemble complexe, qu'il s'agisse d'un dialogue de Platon, d'une question de droit ou d'un problème scientifique. Le physicien Tyndall dit quelque part qu'il a appris à penser grâce aux périodes compliquées du *Paradis perdu* de Milton [1].

Je viens à l'objection qu'on fait souvent contre la lecture des auteurs, à savoir l'emploi des traductions. L'inconvénient est réel. Aussitôt qu'une édition d'auteur est publiée, il en paraît une traduction chez le même libraire, quelquefois par les soins du même professeur qui a fait l'édition. Le mal existe ailleurs que chez nous : un pédagogue allemand, après avoir cherché

1. « C'est le signe d'un véritable progrès dans l'étude des langues, que de n'avoir plus besoin de ce renversement mécanique des phrases pour comprendre un auteur. Celui qui pense trop à la construction en lisant une page d'Homère ou de Virgile, de Thucydide ou de Tite-Live, et qui, pour comprendre leurs chefs-d'œuvre, a besoin de retourner les phrases selon la méthode française, celui-là n'en est qu'aux éléments, il n'entend rien encore au mérite original des auteurs anciens. » Egger, cité par M. Keelhoff.

vainement le remède, après avoir demandé qu'on punît les éditeurs comme on punit les pharmaciens qui débitent du poison, finit, en désespoir de cause, par s'adresser à la Colère céleste : « Malheur à ceux qui se rendent coupables envers l'enfance! » Cependant posons-nous cette question : lequel est préférable, de lire les anciens en s'aidant de traductions, ou de ne point les lire? Notre Université professe à ce sujet des idées un peu étroites, contre lesquelles Rollin protestait déjà de son temps. N'est-il pas bizarre d'écarter les traductions, quand les meilleurs maîtres de l'Université ont employé leurs veilles à nous en donner d'excellentes? Assurément il vaut mieux pour l'élève lire deux pages de Thucydide en s'aidant d'une bonne traduction française que d'errer dans les triples ténèbres d'une version grecque. Nos pères n'avaient pas à cet égard les mêmes scrupules. On lisait Plutarque en français, ce qui faisait qu'on prenait goût à l'antiquité. Le grand Frédéric, dont le précepteur avait dû prêter serment à Frédéric-Guillaume Ier qu'il ne ferait pas apprendre à son élève un mot de latin, était, comme on sait, grand amateur des anciens, qu'il connaissait par des traductions françaises. Celui de nos élèves qui aurait lu en traduction

Homère, Hérodote, Thucydide, César, Salluste, Virgile, Tacite, n'aurait-il pas absorbé déjà une bonne partie de l'antiquité? Un professeur saura toujours s'assurer, par des devoirs se rattachant à la lecture, que l'auteur à préparer a été étudié dans le texte.

C'est à la lecture que devront s'appuyer les devoirs, depuis les classes inférieures, où ce seront simplement des exercices grammaticaux, jusqu'aux hautes classes, où l'on pourra demander des analyses, des jugements, des comparaisons, des condensations. Nos discours français et latins se sont déconsidérés en obligeant l'élève à raisonner sur des questions qui lui étaient inconnues : mais le même reproche ne pourra pas s'adresser à des devoirs qui seront tirés de la matière même étudiée et discutée en classe. Ce sera une invitation pour l'élève à poursuivre sa lecture et à lire en entier le livre dont il a pu seulement voir une partie.

Nos programmes officiels, voulant laisser une certaine liberté au choix du professeur, ont admis pour chaque classe un assez grand nombre d'auteurs. Mais il est clair qu'il ne faut pas songer à épuiser la liste. Nourrir longtemps les élèves d'un même écrivain est un des préceptes de Port-

Royal. Je ne suis même pas d'avis qu'on explique, comme cela se fait généralement, deux auteurs à la fois, l'un pour la prose, l'autre pour les vers. Mieux vaut qu'ils se succèdent.

Comment cette lecture sera-t-elle conduite? tous les élèves y prendront-ils part indistinctement? ou quelques élèves choisis seront-ils chargés de préparer? Selon les circonstances, le professeur variera sans doute sa façon de procéder. L'important est d'éviter cette malheureuse lecture dont parle quelque part Heyne, « où un écolier est invité à traduire quand il ne sait ni les choses, ni les mots, ni la construction, ni l'enchaînement général, pendant que le maître est assis paresseusement dans sa chaire et écoute inactif, faisant entendre tout au plus quelques grognements ». Voir un élève se tromper et trébucher à chaque pas, est un supplice pour toute la classe. Si l'intérêt languit, le maître prendra lui-même en main l'explication. C'est le moyen, dans les endroits les plus saillants, de faire revivre l'écrivain. Quand ce ne serait qu'un instant, tous les élèves, même les plus obtus, se réveilleront et sentiront pourquoi on lit Virgile ou Sophocle.

J'ai souvent entendu la plainte que pour les

petites classes il n'y ait pas d'auteur latin assez facile. Par une étrange délicatesse, que n'ont pas connue les latinistes des siècles précédents, on ne veut pas de textes arrangés. J'ai peine à m'expliquer les raisons de ce scrupule : pourvu qu'à la fin des études on connaisse les vrais et grands écrivains, qu'importe par où l'on a commencé? Les auteurs latins ne s'étagent point par la difficulté, comme les exercices de piano. Comme ils n'ont point songé aux générations d'aujourd'hui, il n'en est pas un seul qui n'ait, dès les premières pages, des difficultés à rebuter les plus courageux. Cornelius Nepos commence par une période compliquée et mal construite. Loin de repousser des textes artificiels comme le *De Viris*, je voudrais des livres encore plus faciles, car le *De Viris* n'est guère autre chose que du Tite-Live.

Il est à désirer que ce premier livre d'explication traite d'une matière déjà familière à l'enfant, car il n'est pas d'une bonne méthode de lui demander au même instant un double effort et d'ajouter la difficulté du sens à la difficulté de la langue. Les mots se retiendront d'autant mieux qu'ils éveilleront dans l'esprit le souvenir d'idées ou de faits déjà bien connus. On avait autrefois

l'habitude de commencer le grec par l'*Évangile* de saint Luc : ce n'était pas une mauvaise idée, car le style est simple, presque moderne, et le contenu était connu d'avance. Ainsi ont procédé tous les hommes qui possédaient quelque expérience en ce genre. Le cardinal Mezzofanti commençait pareillement l'étude d'une langue par un texte bien connu : il n'avait plus qu'à se graver dans la tête le nouvel idiome. Les ouvriers qui s'en vont au loin apprennent généralement assez vite la langue du pays où ils vont exercer leur profession : c'est que, le métier étant le même, ils sont guidés par le sens et se font rapidement une première provision de phrases qui leur servent ensuite de cadre. Il y a là des indications sur lesquelles les maîtres de la jeunesse auraient tort de fermer les yeux.

Je vous recommande, si vous êtes chargés d'abord d'une de ces petites classes, d'aller avec lenteur et de bien montrer comment il faut s'y prendre. C'est seulement un peu plus tard que vous pourrez demander des préparations par écrit. Profitez de ce que la mémoire est fraîche pour faire apprendre le latin par cœur. Mais ici encore j'ai une observation à faire.

La récitation est devenue chez nous une chose

courante et journalière, en sorte qu'on a cessé d'y attacher le soin qui convient. Il y a bien des manières de savoir par cœur un morceau : il y a des degrés dans la possession mnémonique, et presque toujours le collège reste d'un ou deux crans au-dessous du degré utile. L'écolier qui apprend sa leçon une demi-heure avant la classe et qui la récite vaille que vaille, fait un travail inutile, dont il a la peine sans en avoir le profit. Quinze jours plus tard, il lui serait impossible de retrouver la première ligne. La seule leçon profitable est celle qui est sue dans la perfection, et qui, par de fréquentes répétitions, s'imprime au plus profond de l'esprit. Aussi voudrais-je que le professeur se contentât de leçons très courtes, mais qu'il y mît toute sa sévérité. De ce que j'ai appris par cœur au lycée, je ne me rappelle que les morceaux étudiés pour certains concours de récitation. Ces morceaux-là, une fois que nous les savons à fond, nous prenons plaisir à nous les répéter, et ils nous accompagnent à travers la vie. On attache, non sans raison, du prix à la diction : mais une diction intelligente n'est possible que si le texte, ayant passé dans les régions instinctives de la mémoire, ne cause plus par lui-même aucune préoccupation.

LES COMPOSITIONS LATINES

Je devrais terminer ce chapitre par les devoirs qui formaient autrefois le couronnement des études : narrations, discours, vers. Mais ceux qui connaissent l'état présent de nos collèges comprendront pourquoi je préfère n'en rien dire : j'aurais trop l'air de parler pour un état de choses fictif. Au moins ces exercices devraient-ils être maintenus pour ceux qui, par état et par profession, seront un jour appelés à corriger des devoirs latins, à expliquer des poètes latins. Tel est l'effet d'une organisation trop uniforme. Après avoir imposé le discours latin et le vers latin à toute la jeunesse française, on n'a su leur garder une place nulle part. On a été jusqu'à contester d'une façon générale l'utilité qu'il y aurait, même pour les maîtres, à savoir écrire en latin. « On apprend les langues modernes pour les parler, les langues anciennes pour les comprendre. » Sous sa forme dogmatique, cette maxime cache une double erreur : l'antithèse d'abord est boiteuse, puisqu'il serait difficile de parler une langue sans la comprendre. Ensuite, comme nous l'avons vu, cela ne s'appelle pas

posséder une langue que de ne l'avoir pas à sa disposition. Le bon sens populaire est d'accord sur ce point avec l'observation philosophique : l'homme qui ne parle pas une langue ne la sait pas. L'axiome cité plus haut signifierait, si l'on en pressait le sens, que les langues anciennes sont faites pour être mal sues. La chose peut bien arriver dans la pratique : mais elle ne devrait pas être érigée en principe.

Une des questions les plus souvent agitées de nos jours, c'est *la concentration de l'enseignement*, c'est-à-dire la manière de grouper les différentes parties autour d'un point central qui en forme l'attache. Il faut bien convenir qu'un problème de ce genre préoccupait peu les maîtres d'autrefois, parce que le latin fournissait tout naturellement ce point central : et non seulement tout se groupait autour du latin, mais tout se transformait en matériaux pour un exercice mettant en jeu l'activité de l'élève, à savoir les vers latins et le discours latin. Quand on songe aux honneurs qui leur étaient rendus, on est tenté de sourire : mais c'était comme le chef-d'œuvre de l'apprenti ouvrier au temps des corporations. Tout venait aboutir là. J'ai montré autrefois l'abus qui en avait été fait dans nos

lycées. Il ne saurait être question de ramener une organisation qui paraissait déjà caduque il y a vingt ans, et qui, avec la composition différente de la population scolaire, serait de plus en plus un anachronisme. Nous voyons qu'en Allemagne la dissertation latine, qui était l'objet d'une culture assidue et intense, est menacée de différents côtés. Mais l'effort du lycée doit tendre à trouver l'équivalent de ces exercices. Il ferait fausse route si, marchant sur les traces de l'enseignement supérieur, il voulait tout ramener à des cours. Ce jour-là, l'élève sortirait du collège ayant une idée de tout et déjà rassasié de tout [1]. C'est le danger que nous courons actuellement. M. Fouillée veut que dans la classe de seconde les élèves suivent « un cours sérieux de morale, dans la classe de rhétorique un cours d'esthétique, de littérature et d'histoire de l'art ». Il demande que « le professeur de philosophie, ou à son défaut, celui même de littérature, après avoir reçu une meilleure instruction philosophique, parle aux élèves des diverses théories

1. « Notre jeunesse, écrit un auteur étranger, a reçu, sous forme de jugements tout faits, la quintessence de tout ce qui a jamais été, et à la fin de son temps d'études, elle meurt d'ennui. » Prenons garde que ce tableau ne s'applique à la jeunesse française!

sur le beau, sur le sublime, sur la grâce et ses conditions, sur l'objet de l'art, sur l'idéalisme et le réalisme, sur les classiques, les romantiques et les naturalistes, sur la poésie, la sculpture, la peinture, l'architecture, la musique... [1] ». Quand il aura parlé de tout cela, cette culture active que l'auteur recommande avec raison, n'en sera pas plus avancée : j'aime mieux ce qu'il dit ailleurs de la nécessité des devoirs; j'aime mieux le vers faux qu'il cite quelque part, et qu'il approuve à juste titre pour l'intention poétique dont il témoigne. C'est un écolier qui dépeint une excursion alpestre :

Aeria sub pace sedens immensum contemplatur.

Il est certain que celui qui a écrit ce vers monumental a profité des études du collège.

1. Ouvrage cité, p. 321 et suiv.

SIXIÈME CONFÉRENCE

LES EXERCICES SCOLAIRES (SUITE)

Suite des exercices scolaires. — L'enseignement de la grammaire. — Défauts à éviter. — A quel âge doit-on commencer le latin? — Le grec.

J'espère que vous parcourrez tous la carrière de l'enseignement avec honneur et que chacun de vous montera aussi loin dans la série des classes que ses goûts et la connaissance de ses aptitudes le lui feront désirer. Mais tout le monde ne peut du premier coup obtenir les places les plus en vue : quelques-uns d'entre vous seront d'abord en quatrième, en cinquième, en sixième; ils devront montrer à des enfants les éléments du latin. Est-ce un mal? Aujourd'hui, moins que jamais, il n'y a lieu, selon moi, de les plaindre, car ils n'ont pas à souffrir du voisinage des

examens, ils sont en face de jeunes esprits qui ne critiquent pas l'instruction qu'on leur donne, qui ont le respect du maître, et qui, loin de rabaisser ses qualités, seraient prêts à lui faire crédit de mérites imaginaires. On a tort de croire que cet enseignement soit ingrat : il le paraît aux hommes dont la pensée est ailleurs; mais pour le maître qui aime les enfants, il ne l'est pas. Quant aux élèves, pour peu qu'ils se sentent encouragés, il n'est travail si aride qu'on ne puisse leur faire exécuter, je ne dis pas avec docilité, mais avec entrain et ardeur. Jusqu'à onze ou douze ans, l'enfant ne voit qu'une chose, satisfaire ses parents et ses maîtres. Souvent même (vous entendrez là-dessus des plaintes) le maître passe avant les parents. La nature du travail importe peu : l'éloge ou la bonne note qui est au bout fait le prix des choses. Ce n'est pas que l'enfant n'ait l'idée de l'utilité : mais il pense à son utilité comme collégien, non comme futur membre de la société. Bernardin de Saint-Pierre aurait vu là une des prévoyances de la nature !

La première recommandation que je vous ferai, c'est d'aller à pas comptés, ce qui ne veut pas dire qu'il faille perdre du temps. Écoutez là-

dessus Rollin : « C'est un avis nécessaire pour tout le cours des études, mais surtout pour celles dont je parle maintenant, de bien faire ce que l'on fait, d'enseigner à fond ce que l'on a à enseigner, de bien inculquer aux enfants les principes et les règles, et de ne point trop se hâter de les faire passer à d'autres plus relevées et plus agréables, mais moins proportionnées à leurs forces. Cette méthode d'enseigner, rapide et superficielle, qui flatte assez les parents, et quelquefois même les maîtres, parce qu'elle fait paraître davantage les écoliers, bien loin de les avancer, les retarde considérablement, et empêche souvent tout le progrès des études. »

Un siècle et demi avant Rollin, celui qui a été surnommé *præceptor Germaniæ*, Melanchthon, disait déjà qu'un maître ne peut avoir de tort plus grave envers ses élèves que de les faire passer légèrement sur la grammaire. « Si elle l'ennuie, donnez-lui son congé, laissez-le courir! il n'est pas à regretter! »

J'ai idée que plus d'un d'entre vous sent au dedans de lui-même la justesse de ces paroles. Il en est plus d'un qui s'attarde à la licence, à l'agrégation, non par sa faute, mais par la faute des maîtres qu'il a eus naguère. J'ai vu en ce

genre des faits qui m'ont stupéfié : tout le programme de sixième abattu en deux mois. Comme j'essayais d'insinuer avec force précautions (car rien n'est ombrageux comme un professeur de sixième) que c'était peut-être aller un peu vite : « N'ayez crainte, m'était-il répondu. C'est une première reconnaissance. Nous n'irons pas plus loin cette année. Nous allons repasser, récapituler, consolider. » J'attendais l'effet de ces paroles. Mais comme il serait bizarre et contradictoire d'aller plus lentement en récapitulant qu'en voyant les choses pour la première fois, la revision n'en apprenait pas plus. Ce qui avait été mal fixé d'abord restait flottant et vacillant par la suite. Le professeur de sixième continue de s'applaudir de sa méthode. Il n'entend pas les cris de détresse de son collègue de rhétorique.

Vous pensez bien que ces méthodes abréviatives « qui flattent les parents » ne manquent pas de nos jours : étude simultanée du latin et du grec, étude du latin au moyen de l'aryaque, application au latin de la méthode Jacotot ou de la méthode Ahn, tout cela s'est produit successivement ou pêle-mêle. J'ai connu des ingénieurs qui, entendant parler pour la première fois de la grammaire comparée, n'ont pas douté un instant qu'il

ne s'agît d'un moyen d'accélérer la vitesse dans l'étude des langues. Je ne suis même pas sûr de n'avoir pas trouvé cette idée indiquée dans des circulaires officielles. Défiez-vous de ces systèmes. Je ne vous prêcherai pas la routine : mais il y a un apprentissage qu'il est impossible d'esquiver. Aussi longtemps qu'on fera du latin, il faudra décliner des noms, conjuguer des verbes, apprendre des règles de formation : l'important est de le faire avec intelligence.

J'ai entendu quelquefois parler dédaigneusement de la mémoire et médire des exercices qui la mettent en jeu : cependant qui de nous pourrait s'en passer? Examinez dans la vie tous les hommes à qui on reconnaît une certaine dose de mérite, de quelque nature qu'il soit. Au moins dans la partie où ils se sont distingués, vous verrez qu'ils sont servis par une bonne mémoire. L'étude des langues tout spécialement ne peut s'en dispenser. Sans doute il n'est pas possible au professeur d'égaliser les intelligences. Mais le bon maître se reconnaît à la manière dont il saura les stimuler. Il faut pour cela multiplier les exercices, en usant tour à tour de la parole, du tableau, du devoir fait en classe, du devoir fait à l'étude.

Il n'est pas nécessaire, en conjuguant oralement un verbe, de faire défiler chaque fois tous les temps, tous les modes, toutes les personnes : quelquefois la seule première personne, d'autres fois le temps d'un seul mode suffiront. L'essentiel est que l'interrogation parcoure rapidement toute la classe et vienne chercher à tour de rôle chaque élève. Pour les devoirs écrits, une certaine part d'initiative laissée à l'enfant déguisera la monotonie du travail, soit qu'on lui donne le choix de l'exemple, soit qu'on lui permette de changer quelque chose à l'ordonnance du devoir. Avoir l'air d'attacher un vif intérêt à ces petites choses est un artifice permis, quoiqu'il vaille encore mieux que l'intérêt soit vrai et sincère.

Ces exercices ont pour effet de développer des habitudes d'attention et de réflexion, car ils ne supportent point l'à peu près : quand il s'agit d'instruments aussi cultivés et aussi délicats que le latin, tout moment de distraction peut entraîner un oubli, jusqu'à ce que le mécanisme en soit devenu assez familier pour être mis en mouvement par accoutumance et par instinct. Il y a là une école d'exactitude et de patience qui n'est pas sans profit pour l'esprit.

Si un livre de grammaire est indispensable, il

ne faut pas cependant qu'il se substitue au maître, ni lui fasse la loi. C'est la raison pour laquelle je n'ose recommander les ouvrages où la grammaire latine est répartie sur plusieurs années et d'avance découpée en leçons, avec thèmes et versions à la suite de chaque règle. Il semble que le but de ces manuels soit de rendre le professeur inutile : je voudrais au contraire que le maître fût tellement familier avec son livre, qu'il pût aisément le quitter, le reprendre, intervertir l'ordre des paragraphes et conduire chaque fois ses élèves sans hésitation à la page qu'ils ont besoin d'apprendre.

A mesure que le savoir de l'enfant se complétera, ces exercices deviendront plus susceptibles de variété. De petites phrases pourront être demandées. Je me permettrai à ce sujet de faire une observation générale, qui devrait trouver son application pendant toute la durée des classes, et qui n'est pas d'un moindre usage en philosophie ou en rhétorique qu'en sixième. Aucun exercice ne devrait être imposé comme devoir s'il n'a pas été d'abord pratiqué en classe et sous la direction du professeur. A qui n'a pas compris, les choses les plus aisées présentent des difficultés. On reproche alors à l'enfant ce qui devrait être mis

au compte du professeur. Rien n'est décourageant comme une tâche dont on a imparfaitement saisi l'esprit. On consulte alors au dehors et la direction passe à d'autres, qui ne sont pas toujours d'accord entre eux ni avec le maître. Ou bien l'on s'habitue à la tâche mal faite, et le mauvais élève se dessine dès les premiers jours.

C'est ici le lieu de parler de ces devoirs instantanés ou *extemporalia*, si mal compris jusqu'à présent, qui permettent de tenir toute une classe en haleine et de s'assurer exactement du point où chacun est arrivé. L'important est qu'ils soient si bien préparés par le maître que l'élève ne se trouve nulle part en présence d'une chose inconnue. Ces exercices donnent confiance aux écoliers et les habituent à se servir rapidement de ce qu'ils possèdent. Le meilleur moyen est de les appuyer à l'auteur expliqué. L'élève, semblable en ceci à l'homme fait, ne se soucie pas beaucoup d'apprendre ce qui ne lui est actuellement d'aucun usage. Mais il verra son auteur d'un tout autre œil s'il sait qu'il devra en reproduire, à un jour prochain, les mots et les tours. Il s'agira, par exemple, dans les commencements, de substituer des pluriels à des singuliers, la première personne à la troisième, ou de changer méthodiquement les

temps d'un récit. Plus tard, les exercices deviendront plus difficiles, comme d'assembler en une seule période une série de phrases détachées ou de changer le discours direct en discours indirect.

Pour donner au latin quelque chose de plus vivant, on peut encore exercer les élèves à inventer de petites phrases de vive voix avec les mots qu'ils viennent d'apprendre. Qu'il s'agisse d'une langue morte ou d'une langue vivante, le meilleur moyen d'en retenir les mots et les tours est de les faire servir à l'expression de sa propre pensée.

Au sortir de ces exercices, le maître qui veut se perfectionner réfléchira sur les fautes des élèves et tâchera d'en découvrir la cause. Il est peu d'études plus profitables. Même pour le philosophe il y a là une source de renseignements : on voit comment les choses sont associées dans la tête de l'enfant, car presque toujours quelque fausse analogie a provoqué l'erreur. Souvent aussi la faute révèle tout simplement un oubli du professeur ou un classement vicieux. Il arrivera plus d'une fois qu'en sortant du collège et en repassant dans votre esprit ce qui s'y est passé, vous vous disiez : Je vois maintenant ce qu'il aurait fallu

faire. Une telle réflexion n'est pas perdue : elle profitera à vos élèves de l'année suivante.

Un principe fréquemment énoncé depuis quelques années, c'est que *l'élève doit se faire à lui-même sa grammaire*. Il y a là, si je ne me trompe, quelque confusion avec le français. En français, l'élève bien dirigé peut découvrir les règles de la grammaire dans le texte d'un auteur ou dans ses propres paroles. Mais il n'en est pas tout à fait ainsi en latin. La méthode heuristique (c'est ainsi qu'elle se nomme) est faite pour la langue maternelle : elle exige d'ailleurs une forte dépense de temps et elle court toujours risque d'être plus apparente que réelle, l'élève ayant par devers lui des secours plus ou moins avoués.

L'étymologie aura peu de part aux premiers exercices. Cependant il est impossible que le maître ne fasse pas remarquer de temps à autre la conformité du latin avec le français : ce serait se priver d'un avantage qui nous est envié par les Allemands et les Anglais. Le masculin et le féminin, les pronoms, les noms de nombre, la conjugaison, l'accord de l'adjectif avec le substantif, du verbe avec le sujet, sans parler des ressemblances du vocabulaire, seront autant d'occasions de faire des rapprochements.

Une des idées les plus bizarres que j'aie entendu émettre a été de *préparer à l'étude du latin au moyen de l'allemand.* Ce fut l'une des raisons qu'on invoqua pour ajourner le commencement du latin à la sixième. Autant apprendre les logarithmes pour se préparer à faire des additions. La première phrase de latin que j'ai eue sous les yeux (je m'en souviens encore) était :

Origo Græcorum est antiqua et nobilis [1].

Prenez les mots un à un : tout dans cette phrase nous est connu; il semble que nous ne sortions pas de chez nous. Supposez au contraire que j'aie devant moi la phrase suivante :

Die Abstammung der Griechen ist uralt und edel.

Quelle prise ceci offre-t-il à l'intelligence de l'enfant? Tout le déconcerte, écriture, prononciation, orthographe, vocabulaire.

Remarquez bien que je suis loin de vouloir détourner personne de l'étude des langues modernes : au contraire! à condition pourtant qu'elles soient apprises, comme elles doivent l'être, par l'oreille et par la parole vivante. Je veux seulement montrer combien est paradoxale la pré-

1. C'est le commencement de l'*Epitome historiæ græcæ.*

tention d'introduire le latin au moyen d'idiomes qui en sont plus loin que notre propre langue. Les quelques flexions de l'allemand sont d'un faible secours. Le latin a précisément ce côté précieux qu'il est aisé au commencement : les difficultés ne viennent que plus tard.

Je viens maintenant à un certain nombre de fautes contre lesquelles je voudrais vous mettre en garde.

En premier lieu, l'abus de l'érudition. Comme il s'agit ici de grammaire, l'érudition se présente sous la forme de la linguistique. J'ai longtemps cru que c'était une qualité dangereuse inhérente à la linguistique de griser ceux qui en ont pris trop hâtivement quelques gorgées. Mais j'ai reconnu que le même phénomène se produit encore ailleurs : il se produit pour toute connaissance acquise trop tard et au galop. C'est le motif pour lequel, à la Sorbonne, pendant que vous êtes de loisir, on vous ouvre largement l'accès de la science : vous avez le temps de vous familiariser avec elle, de vous l'approprier, pour en faire ensuite la transposition nécessaire à l'usage de vos élèves [1].

1. Je trouve la même pensée dans l'allocution adressée récemment par M. Thamin aux étudiants en lettres de

Il est certain, par exemple, qu'il ne sert à rien de comparer la langue que l'enfant apprend à une autre qu'il n'a pas encore apprise. La déclinaison du latin *genus* offre des analogies frappantes et nombreuses avec le grec γένος. Mais à celui qui ne sait pas encore le grec ces analogies sont indifférentes. Le supin latin est identique pour la forme à l'infinitif sanscrit en *tum* : mais comme vos élèves ne savent pas le sanscrit, ce rapprochement ne les avancera guère. Je ne voudrais pas toutefois vous interdire d'ouvrir de temps à autre un aperçu sur les régions lointaines. C'est le moyen d'éveiller les vocations scientifiques, qui peuvent se trouver, encore ignorées d'elles-mêmes, parmi les élèves de la classe. Mais quelques mots dits en passant suffiront.

Si la linguistique est déplacée au collège, il est une certaine façon minutieuse de traiter le latin qui ne l'est guère moins. Quelle différence y a-t-il entre *si quis* et *si aliquis*? entre *quidam* et *nonnulli*? Faut-il dire *inque convivio* ou *in*

Lyon. « Il faut que le maître en sache assez pour que la tentation de dire tout ce qu'il sait ne puisse lui venir et qu'il soit forcé d'avoir du discernement. Et voilà pourquoi, entre autres raisons, nous vous donnons l'enseignement le plus élevé. » Voir aussi les conseils donnés par M. Max Bonnet aux étudiants de Montpellier (*Revue internationale de l'enseignement*, 15 mai 1891).

convivioque? faut-il orthographier *adolescens* ou *adulescens*, *eumdem* ou *eundem*? A un latiniste de profession ces distinctions ne sont peut-être pas inutiles : mais de quel emploi peuvent-elles être à des élèves? Ne recherchons point le superflu dans le moment où l'on nous refuse le nécessaire : jamais l'analyse de ce qu'il y a de plus fuyant dans le langage n'a été poussée aussi loin : c'est la religion qui se fait secte ou, comme on l'a dit, c'est la superstition au moment où la foi s'en va.

Nous avons enfin, parmi ceux qui compliquent inutilement l'étude du latin, la nombreuse famille des amateurs de la logique à outrance. Par une illusion dont le principe est excusable, à force de méditer sur la grammaire latine, quelques maîtres se sont exagéré la régularité de cette langue. A les entendre, le latin et la logique, c'est tout un; je connais même un vieil universitaire qui n'est pas éloigné d'expliquer les déceptions que nous avons pu éprouver en politique et ailleurs, par la méconnaissance des règles de la grammaire latine et par l'affaiblissement de l'éducation sur ce point. Erreur innocente, si elle n'avait pas pour suite quelques nouvelles subtilités dont nos livres de classe n'avaient pas besoin. Sous prétexte d'expliquer les choses,

on encombre la grammaire de commentaires beaucoup plus obscurs que la règle à expliquer. Nous avons aujourd'hui les *causes temporelles* et les *causes extra-temporelles*, les *dépendantes* et les *sous-dépendantes*, l'*oblique* opposé à l'*indirect*, le *subjonctif de condition*, *de possibilité* et *d'embarras*.

Ceux qui inventent cette nomenclature connaissent peu l'esprit de l'enfant, qui a plus vite fait d'imiter une construction que de la décomposer, et pour qui ces termes d'école ne sont qu'un bagage mnémonique de plus. Encore si ces distinctions étaient toujours fondées! Mais le latin, comme toutes les langues, est un mélange de régularité et d'anomalie : si le plan général est simple et clair, les détails déroutent souvent l'observateur, parce qu'il y a plusieurs manières d'exprimer une seule et même chose, parce que les constructions des différents âges se superposent et se mêlent, parce qu'enfin les diverses règles, en tendant à se généraliser, sont comme des cercles qui se coupent et qui se croisent.

De tous les parasites de la grammaire latine, celui-ci est le plus envahissant. Je pourrais faire passer sous vos yeux des tableaux synoptiques

qu'on fait fabriquer à des bambins de onze ans, pour leur apprendre à classifier les *propositions complétives*, *déterminatives*, *nécessaires* ou *utiles*, les *propositions conjonctives en apparence* et les *propositions prépositives en apparence*, et quantité d'autres propositions de même sorte. Ou bien encore on les entretient des génitifs d'origine, de possession, de quantité, de qualité, de nombre, etc., lesquels en réalité sont toujours le même génitif, car la langue marque simplement par ce cas le rapport intime de deux substantifs. Il y a encore des professeurs qui expliquent que *l'enfant court* tient la place de *l'enfant est courant* et que le seul véritable verbe est le verbe *être* : nous avons là un pur reste de la scolastique du moyen âge [1]. Ou bien on raisonne sur l'*attribut simple et complexe*, sur les propositions *principales*, *absolues* et *implicites* : ceci ne vient pas du moyen âge, mais de l'école communale, qui fait, comme vous savez, un grand usage de cette terminologie. Ou bien encore on entretient nos élèves du *comparatif d'infériorité* et du *compa-*

1. Du moyen âge vient aussi cette habitude de supposer aux mots une vertu transitive qui fait qu'ils « gouvernent » un autre mot : idée qui n'a fait que grandir et se développer depuis le moyen âge jusqu'à nous. Nos livres de classe en sont pleins jusqu'à l'abus.

ratif d'égalité, inventions nouvelles qui n'ont nullement servi à simplifier la théorie du comparatif. La cause de toutes ces erreurs est la même, on part des conceptions abstraites de la logique, au lieu de prendre pour point de départ la langue elle-même. Le langage contient à la fois plus et moins que la logique, puisqu'il reste indifférent à des distinctions que la logique doit considérer comme capitales, et puisque, d'autre part, il contient des formes de la pensée, telles que des interrogations, des doutes, des souhaits, des exclamations, dont la logique ne s'occupe pas. Je répète, pour ne pas donner lieu à des erreurs, qu'il y a un certain nombre de distinctions essentielles, telles que celle du sujet, de l'attribut et du complément direct, celle des propositions principales et des propositions subordonnées, que le latin sert à mettre en relief de la façon la plus nette : il est à cet égard beaucoup plus clair que le français. Mais si l'on veut pousser plus loin cette analyse et ramener la syntaxe latine à une série de concepts philosophiques, on perd pied et au lieu de guider l'esprit, on l'encombre.

Ici se présente une question qui préoccupe grandement les parents et sur laquelle vous serez souvent consultés : à quel âge convient-il de com-

mencer le latin? La doctrine qui a cours aujourd'hui, et que vous entendrez répéter autour de vous, c'est qu'en général on commence le latin trop tôt, et qu'il est bon de l'ajourner jusqu'à ce que l'enfant soit maître de sa grammaire française et de son orthographe. Je ne partage pas, je dois vous l'avouer, sur ce point, l'opinion régnante. Puisque la grammaire française devient plus claire et plus facile au moyen du latin, il semble naturel de ne pas trop faire attendre ce secours. Il suffit de parcourir les livres d'enseignement primaire pour voir combien ils ont de peine à expliquer ce que le latin explique de lui-même. Comment rendrez-vous compte, au moyen de la seule *analyse logique*, de phrases telles que celle-ci : « Dieu aidant, nous réussirons ; — tout bien examiné, je vous approuve »? — Comment ferez-vous comprendre en français la différence de *que* conjonction et de *que* pronom? Tout cela saute aux yeux si à côté de la copie un peu fruste et un peu effacée nous avons le modèle. Voici une phrase que j'ai vue récemment citée comme devant poser à l'analyse logique une série de problèmes difficiles : « Si vous faites les devoirs que je vous ai donnés, avec tout le soin dont vous êtes capables, je vous promets que je vous ferai,

avant que la cloche ne sonne, une lecture qui vous fera plaisir ». Il y a là sept propositions que l'école primaire aura quelque peine à débrouiller. Comme le même travail se fait avec plus de clarté en latin, il n'est pas nécessaire d'imposer à vos élèves cette laborieuse initiation. Faut-il montrer combien le rapport des mots devient plus transparent? Il est difficile, par le seul français, d'expliquer la relation qui existe entre *fruit* et *fructifier*, entre *père* et *patrimoine*, entre *jugement* et *judicieux*, entre *mois* et *mensuel*, entre *étude* et *studieux*, entre *maître* et *magistral*. Quel est le sens d'*hôtel* dans *hôtel-Dieu*? Un homme *obséquieux* est-il celui qui suit les *obsèques*? Toutes ces menues connaissances, qui demandent tant d'heures à l'école primaire, s'acquièrent sans y songer au moyen du latin. Rollin faisait commencer le latin à six ans. On entrait à cinq ans dans l'école de Sturm. Je sais qu'aujourd'hui les enfants ont d'autres connaissances encore à acquérir et que les raisons pédagogiques ne sont pas les seules à mettre dans la balance. Mais puisque vous aurez à donner votre avis en votre qualité de praticien et d'homme du métier, il n'est pas mauvais que vous vous fassiez d'avance une conviction à ce sujet.

Il y a encore d'autres causes, d'un autre ordre, pour lesquelles il ne me paraît pas prudent de trop attendre. Vous risquez de laisser passer l'âge où la mémoire est complaisante et le caractère flexible. L'adolescent qui a déjà acquis quantité de connaissances utiles ou intéressantes voudra-t-il s'astreindre à apprendre des déclinaisons et des conjugaisons? En notre société, où les parents ont hâte de voir se dessiner la carrière de leurs enfants, si vous attendez jusqu'à douze ans pour commencer une étude qui en doit durer au moins cinq ou six, le temps vous manquera. C'est alors que les méthodes abrégées viennent s'imposer par une sorte de honte et par la crainte de retenir trop longtemps de grands garçons à des exercices faits pour le jeune âge. Il est clair que la difficulté serait encore plus grave, ou plutôt qu'elle deviendrait un obstacle insurmontable, si vous ajourniez les langues anciennes jusqu'à quinze ou seize ans, comme le demandent les partisans de l'école unique à échelons successifs [1]. Mais nous n'avons pas à traiter

1. Le Danemark ayant reculé l'étude du latin, il s'est produit le même fait que chez nous. « Les classes inférieures ont été déchargées : mais celles du milieu, les plus importantes pour le développement physique, celles qui auraient le plus besoin de ménagement, ont été chargées

ici cette question qui excède notre programme. J'aime mieux employer le peu d'instants qui nous restent à vous parler du grec.

Ce qui a été dit du latin ne doit pas être appliqué sans quelque changement au grec. Cette seconde langue savante, qui est venue, à la Renaissance, prendre place à côté du latin, n'a jamais pu s'acclimater chez nous aussi complètement que sa sœur. On sent que c'est une étrangère, au lieu que le latin, de temps immémorial, est sur son propre sol. Nous avons eu d'éminents hellénistes, mais la moyenne générale du savoir est restée faible. Au XVIe siècle, le collège de Montaigu possédait un unique professeur qui recommençait tous les ans le même cours; au bout de cinq ans, on avait eu les oreilles cinq fois rebattues des mêmes choses. Montaigne, qui est excellent latiniste, avoue que « du grec il n'a quasi du tout point d'intelligence ».

« La plupart des pères, écrit cent cinquante ans plus tard Rollin, regardent comme absolument perdu le temps qu'on oblige leurs enfants de donner à cette étude. Ils avaient, disent-ils,

outre mesure. On leur a surtout imposé une masse de matières mnémoniques qu'on aurait plus facilement maîtrisées dans les années précédentes. » *Congrès de Berlin*, p. 81.

appris aussi le grec dans leur jeunesse, et ils n'en ont rien retenu. C'est le langage ordinaire, qui marque assez qu'on n'en a pas beaucoup oublié. »

Sous le Consulat, lors du rétablissement des études au Prytanée (lycée Louis-le-Grand), on songea aussi au grec. Mais il y avait si longtemps qu'il était négligé, qu'il fallut quelque peu chercher pour trouver des professeurs. On prit le parti d'en nommer un seul, non à l'usage de tous les élèves, mais seulement de ceux qui auraient des succès en latin. Le professeur choisi fut un M. Hamoche, qui paraît d'ailleurs s'être plus occupé de français que de grec : il publia en 1802 un Dictionnaire des rimes.

Nous sommes à un moment où le grec est de nouveau contesté et menacé. Ce n'est pas le lieu d'entrer dans des questions d'organisation qui regardent les pouvoirs publics. J'en dirai seulement un mot. On comprend très bien qu'un grand pays comme la France ait des établissements d'un niveau différent, et qu'à côté de lycées où l'on enseigne le latin et le grec, il s'en trouve d'autres où l'on se contente du seul latin. Mais cette gradation, qui eût été assez facile à établir en 1808 et même en 1815, l'est un peu moins aujour-

d'hui, à cause de notre centralisation, de nos examens et du caractère égalitaire de nos lois. Ne pas introduire le grec dans certains lycées est tout autre chose que de le retirer des lycées où il est enseigné depuis soixante ans. Il vaudrait peut-être mieux, pour cette catégorie de lycées et de collèges, revenir au système d'autrefois, confier le grec à un professeur spécial et mettre cet enseignement hors cadre, comme étant à l'usage d'une élite.

Si nous cherchons les raisons qui ont empêché le grec de mieux s'acclimater, nous trouvons d'abord le caractère même de la langue, qui ne se présente pas avec l'unité et la fixité du latin. La division en dialectes, très favorable à la variété des genres littéraires, déroute et retarde les commençants. Homère, Hérodote, Xénophon, les chœurs de la tragédie, autant de particularités dialeatales à apprendre et à retenir. On a eu l'idée de commencer l'étude du grec par Homère, comme étant la source de tout ce qui a suivi : mais vous savez que la langue d'Homère est composite, qu'elle est formée du mélange de plusieurs dialectes, de manière que la difficulté n'est pas évitée. Quelques humanistes, frappés de la médiocrité des résultats, ont proposé de

placer le grec avant le latin : excellente chose dans l'éducation privée, si d'aventure l'on a l'intention d'élever un helléniste, mais qui n'est pas applicable dans l'éducation publique. Les attaches des peuples d'Occident sont avec Rome. Nous subissons les conditions de l'histoire. Par une sorte de fiction, le docteur Paulsen, discutant cette question, suppose un moment qu'Alexandre, au lieu de tourner ses armes vers l'Orient, aurait fait la conquête de la Germanie et de la Gaule : elles n'auraient probablement pas fait plus de résistance que l'empire perse. L'Europe serait devenue grecque. Nous parlerions aujourd'hui, selon toute vraisemblance, une langue néo-hellénique, ce qui, entre autres avantages, ferait que dans nos lycées nous n'aurions qu'un seul idiome ancien à apprendre. On peut le regretter ; mais il n'y faut plus penser : l'histoire a pris un autre cours, elle n'a pas consulté nos commodités personnelles.

Une autre cause qui a fait tort à l'étude du grec, c'est, il faut bien le dire, la manière dont il a été enseigné. Nous retrouvons ici, avec circonstances aggravantes, tout ce que nous avons reproché au latin : textes incorrectement recueillis, toujours trop difficiles pour la classe ; thèmes grecs tirés d'écrivains modernes et

traitant d'idées inconnues à l'antiquité. Pourquoi compliquer ainsi l'étude d'une langue qui, par elle-même, offre déjà assez d'obstacles à vaincre? Le thème grec a payé, par l'impopularité où il est tombé, les erreurs et les fautes des professeurs : exercice nécessaire, exercice innocent, s'il est simplement destiné à remémorer les formes grammaticales et à fixer les souvenirs de la lecture.

Au fond, peu d'enseignements conviennent mieux à notre jeunesse que cette littérature grecque, dont, comme on l'a dit, il semble que « toujours, nous autres Français, nous ayons eu le culte, ou, après un court abandon, la nostalgie ». Aujourd'hui surtout que les moyens de communication nous ont rapprochés de l'Orient, et que les découvertes archéologiques amènent tous les jours de nouveaux vestiges de la civilisation antique, nous aurions l'air de déserter notre place dans le monde intellectuel, et de renoncer à quelques-uns de nos meilleurs souvenirs, en évacuant cette partie de l'héritage antique.

Nous prononçons le grec à la française, sans égard pour l'accentuation [1]. Toutes les tentatives

1. « Pour renfermer tout en peu de mots, je voudrais que les yeux, les oreilles, la langue, la main, la mémoire,

faites pour réformer cette mauvaise habitude échouent devant une organisation des classes où le progrès accompli une année est exposé à se perdre l'année d'après. Mais si un maître spécial avait la direction et la responsabilité de cet enseignement, il pourrait corriger des errements vicieux. Il distinguerait en même temps les élèves particulièrement doués et il les conduirait jusqu'à ce degré de savoir où l'élève recueille enfin le fruit de ses peines.

L'helléniste Wolf avait composé une sorte de canon des écrivains à expliquer au collège ; il n'en admettait que quatre : Homère, Hérodote, Platon, Xénophon. Il n'admettait ni Pindare, ni Eschyle, ni Sophocle, ni Euripide, ni Aristophane, ni Théocrite, ni Démosthène, ni Thucydide, qu'il réservait tous pour l'enseignement supérieur. C'est trop juger les choses en spécialiste. Comme il s'agit d'éveiller le sens littéraire au moins autant que de former des hellénistes, je ne saurais me résigner à quelques-unes de ces exclusions. On risquerait d'y perdre trop. Je ne conçois pas les études grecques sans Euripide et sans Sophocle. J'aurais même de la peine à faire le

l'esprit, que tout conduisît les jeunes gens à l'intelligence du grec. » (Rollin.)

sacrifice de quelques autres. Quoique Théocrite et Eschyle dépassent le niveau du lycée, il est bon de les laisser au moins entrevoir. Nous ne savons si ce premier rayon de poésie ne tombera pas dans une intelligence prête à l'accueillir. J'ignore ce qu'André Chénier doit au collège : mais, avec un programme grec ainsi réduit, qui sait si notre poésie moderne ne compterait pas plusieurs œuvres exquises en moins?

CONCLUSION

Après avoir passé en revue avec vous, trop rapidement à mon gré, quelques-unes des questions qui se rattachent à l'enseignement des langues anciennes, je voudrais finir par un ou deux conseils de nature un peu plus générale, car ces entretiens seraient trop incomplets si je me taisais sur ce qui fait avant tout le professeur, c'est-à-dire les aptitudes morales, le caractère et le cœur. Il est vrai que vous avez à la Sorbonne le meilleur des guides : je n'essaierai pas de redire ce qu'il a si bien dit, quand il vous a parlé récemment de la tâche de l'éducateur [1]. Restant sur le terrain des

1. « Si un homme surveille une étude ou fait une classe sans affection ni indulgence pour les enfants, sans souci de leur être utile; si leur gaieté même l'exaspère, s'il les tient *a priori* pour ennemis et n'a d'autre idéal que de les mater, cet homme fait le dernier des métiers, ou peu s'en faut : quel cas veut-il qu'on fasse au dehors d'une fonc-

études classiques, je veux rechercher avec vous quelle est, au point où en sont actuellement ces études, la ligne de conduite à suivre par le professeur de langues anciennes, pour faire respecter et aimer son enseignement et pour garder son influence sur la jeunesse.

Une première condition pour être respecté de vos élèves, c'est de leur présenter un homme parfaitement préparé, mais nullement désireux de faire montre de son savoir. Une science sûre d'elle-même, qui se révèle à l'occasion, mais qui sait se réserver et se contenir, ne manque jamais son effet sur une classe. C'est pour acquérir cette science que vous êtes ici : c'est pour vous la donner que l'on a ajouté à l'ancien programme de la Sorbonne tant de cours et de conférences. Ils sont destinés à fournir l'arrière-plan de votre futur enseignement.

Pourquoi, par exemple, vous donne-t-on les principes de la critique de texte? — Parce qu'il

tion qui visiblement ne lui inspire que dégoût à lui-même? La différence n'est pas grande alors, qu'il soit le surveillant aigri d'une étude révoltée, ou le professeur morose et ennuyeux d'une classe morte.... Faire un cancre de plus qu'il n'est strictement nécessaire, c'est déjà manquer au pays : c'est le trahir que de faire, quand on pourrait l'éviter, des cœurs aigris ou secs, des volontés serviles ou mutines, des âmes sans leste et sans boussole. » (Marion.)

peut arriver, et cela est fréquent, que dans l'explication d'un auteur latin ou grec, les élèves ayant entre les mains des éditions différentes, vous, le professeur, soyez mis en demeure de vous prononcer entre deux leçons. En ce cas, il est à désirer que, sans longues recherches ni tâtonnements, vous puissiez vous décider et donner les raisons de votre préférence. Si vous êtes capable, en outre, de montrer comment la fausse lecture s'est produite, ce petit spécimen de votre savoir, nullement provoqué par vous-même, ne nuira pas à votre considération, surtout s'il est donné en peu de mots et avec simplicité.

Pourquoi apprenez-vous l'histoire des institutions? — Parce que, dans la lecture de Cicéron, de Tite-Live, de Démosthène, il se rencontrera des termes techniques, — noms de magistratures, formules de droit, allusions à des usages religieux ou juridiques : le professeur qui resterait court, ou qui chercherait au bas des pages, serait vite démonétisé; bientôt on lui poserait des questions et on lui tendrait des pièges. Au contraire, si c'est pour vous l'occasion de quelque digression intéressante et sobre, on vous écoutera en silence et on vous tiendra à l'avenir pour un homme qui n'est pas facile à prendre en défaut.

Pourquoi trouvez-vous ici des cours de linguistique? — Parce que les élèves, souvent plus curieux que le maître, vous adresseront des questions sur l'étymologie d'un mot, sur la raison d'une exception grammaticale. Que ferez-vous alors, si vous ne savez pas?... Vous punirez le questionneur?... Si, au contraire, vous êtes en état de répondre, vous faites plaisir à toute la classe, vous l'encouragez à la réflexion, vous établissez entre elle et vous un courant sympathique. Ne craignez pas qu'on abuse des interrogations! En répondant avec compétence, vous acquérez le droit de dire une autre fois : Je ne sais pas.

L'autorité du professeur s'établit de cette façon. Les élèves ont bientôt fait de dépister l'érudition puisée dans une édition savante. C'est seulement cette érudition fraîchement acquise qui a hâte de se répandre et ne sait pas se borner. Mais ils ne reconnaissent pas moins vite le professeur qui sait et qui travaille : si ses travaux ne l'empêchent pas d'aimer le labeur quotidien de la classe, s'il possède en outre les qualités du caractère qui commandent l'obéissance, ils sont fiers de lui.

Vous tombez dans une période de transition où des directions contraires se disputent l'enseigne-

ment et produisent un état singulier, lequel serait curieux et même amusant à observer, s'il ne s'agissait pas du temps, de la peine et de l'instruction de nos enfants.

Ces deux directions sont, d'une part, l'esprit du siècle, qui se désintéresse peu à peu de l'antiquité, qui veut bien l'admettre encore, mais à dose réduite, et qui lui marchande les années, les jours et les heures. D'autre part, c'est le courant de la science, de l'histoire, de l'érudition, qui nous a apporté toutes ces découvertes, toutes ces notions nouvelles dont un professeur ne peut plus se passer. On n'a pas toujours su faire la part de l'une et de l'autre direction, elles se sont mêlées et, en se mêlant, elles ont produit la confusion.

Pour exprimer ma pensée en un mot, on n'a pas su distinguer le savoir qui convient au maître et le savoir qui convient à l'élève. Ainsi s'explique l'existence de ces livres de classe que je reçois avec étonnement et qui m'inspirent un extraordinaire respect. En tête d'une courte publication latine, on trouve l'énumération des manuscrits : le *Mediceus*, le *Parisinus*, le *Leidensis*; la liste de toutes les éditions, depuis Gronovius et Sigonius jusqu'à Drakenborch et Alschafski. Chaque codex est désigné par une initiale, en sorte qu'une

leçon est appuyée par MFPULRD. Tout cela, bien entendu, est bon pour les maîtres : mais on ne s'attend pas à le trouver dans une édition à l'usage des élèves, édition non pas d'un écrivain, mais des extraits d'un écrivain, édition tellement incomplète et réduite qu'elle ne saurait en aucun cas suffire au professeur. Que fera l'élève de toute cette érudition? Croit-on qu'on lui donnera ainsi le goût de la recherche scientifique? J'ai vu, en effet, des vocations savantes naître au collège. Mais c'était auprès de maîtres discrets et avares de leur science. Les points suspensifs ne faisaient qu'aiguiser la curiosité. Il est même incroyable comme ces semences jetées en passant sont quelquefois tenaces et fécondes. Mais le savoir prodigué prématurément et à foison ne produit que satiété et lassitude.

Un perpétuel écueil est celui-ci :

Les maîtres, pour bien faire, doivent avoir fait choix de quelque partie de leur enseignement qu'ils possèdent plus à fond et qu'ils affectionnent d'une façon spéciale ; mais il ne faut pas que cette préférence soit trop envahissante. On comprend la satisfaction d'un helléniste comme Poppo, parlant avec fierté d'une dissertation de

trente pages en grec qu'un de ses élèves, avant de quitter le gymnase, a composée exprès pour lui. Cette satisfaction est du même ordre que celle de nos professeurs de rhétorique d'il y a vingt ans, quand ils recevaient une belle copie de vers latins. Le maître de philosophie qui donne à analyser des ouvrages de haute métaphysique et est flatté de voir un jeune homme de dix-huit ans disserter sur l'*inconnaissable*, cède exactement au même penchant : de même encore, dans une autre sphère, le professeur de gymnastique qui invite les familles à des séances de voltige. Mais il ne faut pas oublier que l'instruction du collège est une instruction générale destinée surtout à éveiller des aptitudes, une instruction qui n'est pas faite pour livrer à la société des spécialistes tout formés.

Par une réaction qui a sa cause dans la nature humaine, l'étude de l'antiquité, à mesure qu'on lui contestait sa place, a fait moins d'effort pour se rendre populaire. L'archéologie, l'épigraphie, la grammaire, l'histoire n'ont jamais eu l'aspect aussi austère et aussi technique. On n'écrit plus pour le grand public, qui se retire, et qu'alors on dédaigne : on écrit pour quelques initiés. Mais si déjà la science largement comprise ne doit être

introduite au lycée qu'avec précaution, à plus forte raison ces recherches de détail qui ne sont que les matériaux et l'échafaudage de la science. Lisez des dissertations savantes, faites-en vous-mêmes : mais ayez le courage de les oublier au moment où vous montez dans votre chaire.

Ce n'est pas moi qui vous détournerai jamais d'une étude sérieuse, si aride ou si minutieux qu'en puisse paraître l'objet, car le travail personnel anime et transforme la matière la plus ingrate. Mais je vous engage à garder en même temps les yeux ouverts sur les grandes questions, à rester en contact avec les grands modèles et à retourner souvent aux époques classiques. Préparez des thèses pour le doctorat, faites-vous des titres scientifiques : mais n'oubliez pas que vous êtes en même temps appelés à ouvrir le monde intellectuel à de jeunes esprits qui ne retrouveront peut-être, après les années de collège, aucune occasion pareille. Nous voyons en ce moment se produire en Allemagne un mouvement de protestation contre l'éducation trop technique que reçoivent depuis trente ans dans les universités les maîtres de l'enseignement secondaire. L'école de Wolf, après s'être scindée en un certain nombre d'écoles plus spéciales, a abouti à

l'émiettement. A mesure que les questions se resserraient, la méthode devenait plus sévère. On a fini par former des maîtres qui, occupés de collectionner les manuscrits ou de compter les formes grammaticales, n'avaient plus rien à dire qui parlât à l'âme des jeunes gens. Nous sommes loin heureusement de ces excès d'érudition et j'espère que nous n'y tomberons jamais. Le professeur qui verrait dans les occupations de sa classe une fâcheuse distraction de ses propres travaux et qui le ferait sentir à ses élèves, ne tarderait pas à s'aliéner l'esprit de la jeunesse; avant tout, celle-ci veut qu'on s'occupe d'elle et qu'on se plaise avec elle.

Il semble que les frontières des différents ordres d'enseignement tendent à se déplacer : tandis qu'aujourd'hui le professeur de Faculté est obligé de corriger des thèmes et des dissertations, le professeur de lycée, en troisième, en seconde, en rhétorique, fait des leçons d'histoire littéraire. Des programmes sont en discussion qui, s'ils sont adoptés, lui demanderont de faire des cours sur l'histoire de l'art, sur l'histoire des sciences, sur l'histoire de la civilisation. Je ne vous dirai qu'un mot au sujet de cette interversion des rôles : c'est que le professeur de lycée

perdrait au change. Rien ne vaut d'être en contact de tous les moments avec sa classe : rien ne vaut d'être un maître, au sens exact du mot, qui commande, qui dirige et qui contrôle, le moteur des intelligences et des volontés. Vous avez là un avantage que l'enseignement supérieur vous envie tous les jours. Mais être seul à parler devant un auditoire qui se tait et qui écoute, à moins d'une supériorité manifeste, c'est s'exposer à voir les auditeurs se transformer en critiques et en juges. Des juges de quatorze ou quinze ans! Je me permettrai de vous citer à ce sujet les paroles d'un homme qui n'aurait pas été embarrassé (ainsi que la suite l'a prouvé) de faire des cours et des conférences [1] : « On n'a pas besoin d'éloquence dans une classe, et j'oserais presque dire que l'éloquence y est nuisible. Un professeur qui aime à parler et qui parle trop est presque toujours un assez mauvais professeur. On prend empire sur les élèves moins en les séduisant par les grâces ou par l'agrément du discours — car le discours n'est que d'un usage très intermittent dans les classes — qu'en ayant l'air de croire profondément à ce qu'on leur enseigne et de s'intéresser

1. Sarcey : Comment je devins conférencier. (*Revue bleue*, 13 décembre 1890.)

passionnément à ce qu'ils font. Croire et aimer, voyez-vous, c'est tout le professeur. »

Une grande question est de savoir si le professeur doit s'adresser à la moyenne de la classe ou s'il doit songer surtout à l'élite. Autrefois l'enseignement du collège était établi sur un plan aristocratique. Je veux dire qu'il avait en vue les premiers de la classe, qu'il était fait pour les meilleurs. A l'appui de cette méthode, les arguments ne manquaient pas. « C'est peine perdue de vous adresser aux derniers : vous abaissez l'enseignement, mais vous ne l'abaisserez jamais assez.... Est-ce vraiment la peine de parler pour ceux qui n'écoutent pas et faut-il leur sacrifier les autres?... En entendant les bons élèves, les mauvais attrapent toujours quelque chose.... A certains jours, si le professeur annonce qu'il a une excellente copie et qu'un talent s'est révélé dans la classe, les derniers relèvent la tête, apprécient pour leur compte, et s'en vont avec un sentiment de fierté. »

Il y avait du vrai dans ces raisons, quoique le système aristocratique fût quelquefois poussé beaucoup trop loin. Aujourd'hui il ne saurait plus être question d'y revenir. Il faut que le professeur se règle sur la moyenne, en se montrant

d'autant plus exigeant pour les meilleurs Mais je ne voudrais pas que le culte de la moyenne devînt le principe unique et universel du lycée. J'ai entendu proposer qu'aucun élève ne fût admis à passer dans la classe supérieure sans un vote *unanime* de tous ses professeurs. Ce serait le *veto* accordé à tous les maîtres. Avec une telle règle, celui qui vous parle serait encore en quatrième, car jamais, je crois, le professeur de dessin ou de cosmographie ne m'aurait laissé monter. Les bruits de surmenage, qui sont arrivés jusqu'à vous, sont en un rapport étroit avec le régime trop strict de la moyenne.

A ses autres qualités, le professeur en doit joindre une qui est comme le sel et l'assaisonnement de tout le reste : la modération. Ne pas trop presser sur les élèves! les laisser respirer! Quels sont les maîtres dont nous avons gardé le meilleur souvenir? ceux qui, scrupuleux, exigeants même, n'étaient point fanatiques; ceux qui savaient, à l'occasion, se payer d'une raison plus ou moins bonne; ceux qui ne demandaient ni de trop abondants devoirs ni de trop longues récitations. Prenons garde de tuer dans la jeunesse l'insouciance et la gaieté : ne l'attristons point prématurément par la préoccupation du lende-

main! Toutes les prescriptions pour alléger le travail de l'élève seront vaines, si le maître ne sait pas de lui-même juger et comprendre son rôle, s'élever au-dessus de sa tâche pour en fixer et en limiter l'étendue.

La pédagogie, qui est loin d'être une science de précision, devrait, au nombre de ses principes, inscrire l'axiome de l'ancienne école médicale de Salerne : *Primum non nocere*. Le moyen le plus sûr de vérifier la valeur d'un système d'éducation, c'est encore d'en considérer les produits, c'est-à-dire les générations qu'il a formées, quoique le collège (cela va sans dire) ne soit pas seul responsable, car il a, dans l'œuvre de l'éducation, des centaines de collaborateurs connus ou inconnus, manifestes ou occultes. Ces réserves faites, voyons quelle a été chez nous, en ce siècle, l'époque littéraire la plus brillante : sans contredit, celle de la Restauration. Et cependant, si vous mettez en regard l'instruction qu'avaient reçue les écrivains de ce temps, poètes, orateurs, historiens, philosophes, hommes d'État, que trouvez-vous? au temps de la Révolution, les collèges fermés, les maîtres dispersés et obligés de se cacher; sous l'Empire, des lycées réduits à un petit nombre de classes, la scolarité

écourtée par en haut, un personnel enseignant recruté au hasard. Vous m'accuseriez tous du paralogisme : *cum hoc, ergo propter hoc*, si je voulais établir une relation de cause à effet. Mais je rappelle ce fait pour montrer que l'instruction donnée en classe ne fait pas tout, qu'il ne faut pas, comme nous y sommes tous portés, désespérer de l'avenir pour quelques classes plus ou moins bien faites, et que le lycée doit déjà se tenir pour heureux s'il livre à la société des caractères droits et honnêtes, des esprits non fatigués ni sceptiques, mais alertes, passionnés pour les belles choses et ouverts aux grandes idées.

Un dernier conseil. Ne soyez pas trop fiers de votre instruction littéraire, n'accablez pas sous les grands mots d'utilitarisme, d'intérêts matériels, les enseignements qui ne ressemblent pas au vôtre. Un de ces adversaires clairvoyants comme on devrait en souhaiter, car ils ont toujours beaucoup à vous apprendre, faisait remarquer que les *études désintéressées* sont surtout vantées par ceux dont elles sont la profession. A dédaigner des collègues non moins dignes, non moins nécessaires, que gagne-t-on? ils finissent par avoir honte eux-mêmes d'être des utilitaires, et ils changent en un enseignement littéraire de

valeur douteuse l'enseignement pratique et utile qu'ils donnaient. Nous n'avons que trop de compartiments et de distinctions théoriques : enseignez le grec et le latin, puisque votre libre choix vous a portés de ce côté ; enseignez-les avec goût, avec savoir, avec talent ! Mais rappelez-vous que vous êtes associés à une tâche plus générale. L'influence morale du latin et du grec se montrerait en vous peu efficace, si on ne la sentait dans vos actes. A vous de prouver par votre vie entière que l'enseignement des langues anciennes est, en effet, « une conversation avec les plus honnêtes gens des siècles passés ».

FIN

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS... 1

PREMIÈRE CONFÉRENCE

POURQUOI APPREND-ON LE LATIN?

Objet de ces entretiens. — État actuel de l'enseignement classique. — Pourquoi apprend-on le latin? 9

DEUXIÈME CONFÉRENCE

L'ÉTUDE DU LATIN DANS LE PASSÉ.

L'étude du latin au moyen âge. — La Renaissance. — Le XVIIe siècle..... 23

TROISIÈME CONFÉRENCE

L'ÉTUDE DU LATIN DANS LE PASSÉ (suite).

L'étude du latin en Allemagne. — Herder. — Wolf. — Le nouvel humanisme. — Excès et réaction..... 45

QUATRIÈME CONFÉRENCE

LA CULTURE FORMELLE DE L'ESPRIT.

Que faut-il entendre par culture formelle? — Ce qu'il y a de vrai dans cette conception. — Part d'exagération 65

CINQUIÈME CONFÉRENCE

LES EXERCICES SCOLAIRES.

Le thème. — La version. — La lecture des auteurs. — Les compositions latines 81

SIXIÈME CONFÉRENCE

LES EXERCICES SCOLAIRES (suite).

Suite des exercices scolaires. — L'enseignement de la grammaire. — Défauts à éviter. — A quel âge doit-on commencer le latin? — Le grec 111

CONCLUSION 138

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

SEP 27 1909
Laval 2/18/43

Educ 2248.91
De l'enseignement des langues ancie
Widener Library 004139254
3 2044 079 733 317